100063

Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna
we Wrocławiu

WRO0158739

Z 1854

ORGANIZOWANIE PRACY DYDAKTYCZNEJ I WYCHOWAWCZEJ W SZKOLE POWSZECHNEJ NA ZASADACH STATUTU

F E L I K S   B U R S A

ORGANIZOWANIE PRACY DYDAKTYCZNEJ I WYCHOWAWCZEJ W SZKOLE POWSZECHNEJ NA ZASADACH STATUTU

1591

SKŁAD GŁÓWNY: KSIĘGARNIA GEBETHNERA I WOLFFA
KRAKÓW

1934 lub po 1934

Centralna Biblioteka Pedagogiczna
Kuratorium Okręgu Szkolnego Wrocławskiego
we Wrocławiu
RP A
Nr. Inw. 1591

Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna
we Wrocławiu
WRO0158739

Zakł. Graf. „NASZA DRUKARNIA", Warszawa, Sienna 15.

I.

UWAGI OGÓLNE, DOTYCZĄCE PRACY SZKOLNEJ.

Współczesna szkoła polska, realizująca nowe programy nauczania oraz związany z niemi nowy program wychowawczy, znalazła się w sytuacji trudnej.

Nauczyciel w niej pracujący, pokonywa nietylko trudności związane z innem niż dawniej, niż doniedawna sposobem nauczania i wychowania, ale równocześnie staje wobec „przeładowanej" dziećmi izby szkolnej i nie zawsze daje sobie radę z osiąganiem wyników, programem przepisanych.

Dawne metody zawodzą po pierwsze, że w świetle nowych badań okazały się przeważnie werbalizmem, po drugie, że nie porały się z trudnościami kształcenia dzieci w tak licznych grupach jak obecnie.

Pozatem przygotowywanie do zawodu przeważnie nie uwzględniało wdrażania do samodzielnego przemyślenia organizacji pracy w szkole na dłuższy okres, poprzestając na pojedyńczych lekcjach praktycznych, powyrywanych z całości pracy różnych klas. Odpowiedzialność za taką pracę streszczała się do mniej lub więcej pomysłowych tricków metodycz-

nych — i na tem koniec. Za wyniki pracy dzieci, oraz za zorganizowanie większej całości pracy nie było się odpowiedzialnym. Chodziło głównie o to, aby lekcja była dobrze metodycznie przeprowadzona — mało zaś mówiło się o tem, ile i jakie wartości dała ona dziecku ze względu na to, że trudno było o tem orzekać po drobnym fragmencie pracy, jakim jest jedna lekcja.

Tak przygotowany kandydat, znalazłszy się w naturalnych — jakżeż często ciężkich warunkach pracy wobec wielkiej ilości dzieci, bez opiekuńczego anioła, jakiego miewał w szkole ćwiczeń, stawał wobec sytuacji nie do pozazdroszczenia.

Z jednej strony, werbalnie często przyswojona wiedza metodyczna nakazywała pracować według wyuczonych metod — z drugiej zaś rzeczywistość, wskazująca, że metody te, własną pracą nie doświadczone, własnym rozumem nie przemyślane, nie dają pożądanych rezultatów.

Na tej rozbieżnej drodze wpadano albo w najczystszy werbalizm, drogą skróconą dochodząc do wyników (werbalnych) albo też zapracowywano się do ostatnich sił, aby jakoś sumienie nauczyciela-metodyka pogodzić z wymaganemi wynikami pracy. Nauczyciel młody nie posiadał techniki organizowania pracy, więc mimo, że „wygadywał płuca" często wyników nie osiągał; stąd żal i rozczarowanie do zawodu, niewiara w wartość własnej pracy, która bywała oceniana nie proporcjonalnie do włożonych wysiłków a w stosunku do osiągniętych przez dziecko wyników.

Ile to razy z przerażeniem przekonywaliśmy się, że dzieci po dłuższym opracowywaniu jakiegoś tematu zupełnie nie opanowały materjału lub opanowały

go w stopniu bardzo słabym. Coś więc w całym mechaniźmie nauczania było nie wporządku, skoro włożona praca dawała tak nikłe rezultaty. Otóż błąd tkwił w tem, że przeważnie m y ś m y opracowywali dany temat, myśmy starali się wlać do umysłów wiedzę w przekonaniu błędnem, że umysł jest naczyniem, przyjmującem bez oporów treść innego naczynia — naszego umysłu.

W pracy swej codziennej zapomnieliśmy o najprymitywniejszej zasadzie, że wyraz u c z e ń mieści w sobie nie treść przenośną lecz dosłowną, to znaczy, że uczeń jest indywidualnością u c z ą c ą s i ę nie zaś indywidualnością nauczaną. Jakoś tak przeoczyliśmy, że nie my mamy ciągle nauczać, lecz uczeń ma się ustawicznie uczyć.

Naszą rolą jest stwarzanie warunków do uczenia się, stwarzanie potrzeb, głodu nauki oraz kierowanie zainteresowaniem.

W najlepszej zresztą intencji i zapale nauczania — gdzie to „dawało się co się mogło“ — trudno było o analizę krytyczną tej dysproporcji, jaka zachodziła między pracą a wynikami.

To krytyczne spojrzenie odkryłoby prawdę, że żyjemy w i l u z j i osiągania wyników. Bo skoro mieliśmy poczucie własnej, dużej pracy, w niem już tkwiło poczucie osiąganych wyników.

Tymczasem w świetle tego, co się powiedziało o tych wynikach, musimy stwierdzić, że żyliśmy w świetle wspomnianej iluzji.

Dzieci bowiem często po przepracowaniu pewnej części materjału dawały jakżeż zatrważające odpowiedzi.

Wówczas uświadomienie sobie faktu istnienia tej iluzji, zmuszało jednostki twórcze do rewizji metod swej pracy, a jeśli wiara w dotychczasowe metody była zbyt silna, aby je rozumem obalić, dysproporcje się pogłębiały, plenił się werbalizm, który te przepaście dysproporcji zasypywał słownemi wynikami pracy dzieci i tłumaczył metodę, która realnych podstaw naukowych nie posiadała. Te same uwagi dotyczą i strony wychowawczej, gdzie często żyliśmy w iluzji, że po pogadance wielce wzruszającej na temat współżycia koleżeńskiego, uczniowie nie pobiją się po wyjściu ze szkoły.

Ileż to razy były wyrzeczone słowa „tego po moich chłopcach nigdy się nie spodziewałem — przecież tyle razy o tem im mówiłem".

Tymczasem w tej sytuacji spodziewać się należy wielu rzeczy nawet takich, jakich się spodziewać niepodobna.

Nigdy bowiem nie możemy przewidzieć rezultatu naszej pracy nauczycielskiej w wypadku, gdy aktywność jest tylko naszym udziałem, wiele zaś przewidzieć możemy wówczas, gdy istnieje współdziałanie z uczniami, najwięcej zaś, gdy w tem współdziałaniu w największym procencie występuje działanie samodzielne uczniów.

W przeciwnym razie popadamy w subjektywizm krańcowy taki, w jaki popadł człowiek, który do pierwszy raz spotkanej osoby bez ustanku z zapałem mówił przez godzinę, poczem znajomym opowiedział, że słuchacz jego jest człowiekiem bardzo inteligentnym i ogromnie rozmownym.

Subjektywizm oceny własnej pracy — charak-

terystyczną cechę ludzi działających — musimy w pracy szkolnej trzymać na mocnej uwięzi.

Nie znaczy to, abyśmy się mieli pozbawiać dobrego poczucia i wewnętrznego spokoju po dobrze spełnionym obowiązku.

Są to dwie rzeczy zupełnie różne.

Powracając do zagadnienia pracy dydaktycznej, musimy stwierdzić, że wobec tych trudności, w jakich znalazł się nauczyciel we współczesnej szkole, zagadnienie racjonalnego organizowania pracy staje się postulatem naczelnym w walce o wysoki poziom kształcenia młodzieży, mającej w przyszłości walczyć o coraz wyższy poziom kultury obywatelskiej demokratycznej Polski.

Ramy organizowania pracy dydaktycznej i wychowawczej w szkole zakreślają statut oraz programy nauki, których wskazania zostaną omówione po wstępnych rozważaniach na temat „starej" i „nowej" szkoły.

Po tych kilku uwagach ogólnych, w rozdziale niniejszym zajmiemy się tą dziedziną pracy szkolnej, która występuje pod nazwą nauczania, stąd dziedzina pracy wychowawczej, obejmująca nauczanie, nie będzie przedmiotem rozważania, jakkolwiek zdajemy sobie sprawę, że każda czynność dydaktyczna nauczyciela w stosunku do ucznia będzie zarazem czynnością wychowawczą. Dobrym terminem, syntetyzującym całość sztuki nauczająco-wychowawczej, był termin „edukacja", który już wyszedł z użycia, tkwiły bowiem w tem pojęciu jeszcze inne elementy obce współczesnej pedagogice. Zastąpił go dziś w pewnej mierze termin „kształcenie". Otóż o elemencie głównie dydak-

tycznym kształcenia zamierzam mówić w niniejszym rozdziale. Wyjaśnienie powyższe wydaje mi się być konieczne, ponieważ, jak wiadomo, w tej dziedzinie panuje pomieszanie pojęć. Nauka nie rozgraniczyła dotąd wyraźnie pewnych pojęć z zakresu badań pedagogicznych — widocznie w okresie silnego wzrostu tych badań i coraz to nowych doświadczeń zbyt wczesne petryfikowanie pojęć jest niemożliwe, bogacą się one bowiem z dnia na dzień o nowe elementy, rozsadzając dotychczasowe zakresy i treści.

W praktycznem zastosowaniu terminologji pedagogicznej zwykło się przeżycia o charakterze głównie intelektualnym nazywać uczeniem się, czy uczeniem, przeżycia zaś natury emocjonalnej oraz z dziedziny woli wychowywaniem lub wychowywaniem się. Zaimek zwrotny „się" wskazuje w tym wypadku kierunek aktywności przedmiotu, czy też podmiotu wychowawczego. Ma on niezależnie od tego duże znaczenie w dydaktyce, opartej o nowoczesną psychologję uczenia się.

Krytyka szkoły tradycyjnej, pogłębiająca się w miarę badań nad psychologją uczenia się, sprawiła, że w praktyce szkolnej dwa pojęcia „nauczanie" i „wychowywanie" zaczęto rozgraniczać coraz wyraźniej, aż wreszcie doszliśmy do popularnych twierdzeń: „stara szkoła tylko uczyła — nowa ma przedewszystkiem wychowywać". Tymczasem, jak wskazują badania i osobiste nasze doświadczenia, możemy stwierdzić, że stara szkoła bardzo często dobrze uczyła, jak również, że przez to dobre uczenie miała duży wpływ wychowawczy na dzieci i młodzież. Ogólny obraz tego uczenia był jednak taki, że słowo często przesłaniało treść a temsamem nie wywoływało przeżyć, które są podsta-

wowym elementem całokształtu oddziaływań wychowawczych.

Chodziłoby więc o to w szkole nowej (jak się ją nazywa popularnie), aby przeżycia, które w związku z pracą szkolną miała tylko część uczących się, stały się własnością ogółu uczniów, a genjalne niejednokrotnie intuicje jednostek (t. zw. urodzonych pedagogów) stały się własnością wszystkich nauczycieli, którzy chociaż nie obdarzeni zbyt wnikliwą intuicją, umieliby się posługiwać metodami pracy intuicjonistów, doszedłszy do tych metod drogą gruntownego poznania psychiki dziecka (a zwłaszcza jej strony poznawczej).

Starzy ci pedagogowie, jakkolwiek pracowali w szkole, przepojonej werbalizmem intelektualnym, praktycznie posługiwali się w swej pracy niezbadanym darem intuicji. Doświadczenia przez nich poczynione uznano później za ogólnie obowiązującą normę na podstawie badań, jakie przeprowadzono nad psychiką dziecka. Byli to ludzie, którzy podobnie jak Rousseau, wyczuwali prawdę, w którą wierzyli, a która o wiele później naukowo została potwierdzona. Nie opierając się na lekturze dzisiejszych dzieł z zakresu psychologji pedagogicznej, rozumieli oni dziecko, podobnie jak dziś są ludzie, którzy dzieła te znają, w praktyce jednak dają dowody, że psychika dziecka jest im obca. Uważam, że ci ostatni są raczej klasycznym przykładem starej szkoły, gdzie werbalizm utrudniał wpływ sfery intelektualnej na działanie w praktyce.

Jak już zaznaczyłem, zagadnienie tkwi w tem, aby rozproszone tu i ówdzie dobre — często bardzo dobre ujęcia dydaktyczne stały się własnością wszystkich i stały się obliczem szkoły, którą chcemy mianować „szkołą nową“.

Opierające się jedynie na praktycznej znajomości psychiki dziecka zasady dydaktyczne intuicjonistów, znajdują dziś potwierdzenia naukowe, z których musi korzystać każdy, pragnący realizować program nauki szkoły powszechnej.

Rozumieć program znaczy rozumieć podstawy, na których został zbudowany, oraź cele, jakie sobie zakreślił. Rozumienie zaś rzeczy, czy zjawisk to mozolne wgłębianie się całą inteligencją w ich istotę, co nie jest równoznaczne z werbalnem opanowaniem, kryjącem w sobie niebezpieczeństwo powierzchowności i nieprzemyślenia.

Wstęp niniejszy wydawał mi się konieczny, jako wprowadzający do praktycznego zagadnienia organizacji pracy dydaktycznej w szkole. Elementy tego syntetycznego ujęcia znajdą się poniżej nietyle w formie wypowiedzianej bezpośrednio, ile raczej tkwiące w konstrukcji, wskazówkach i interpretacjach.

II.
ORGANIZOWANIE PRACY DYDAKTYCZNEJ NA ZASADACH STATUTU I PROGRAMU.

Organizowanie pracy dydaktycznej w szkole znalazło podstawę prawną w dwu zasadniczych rozporządzeniach Ministerstwa W. R. i O. P. a to: w statucie szkoły powszechnej z dnia 21 listopada 1933 r. oraz w programie nauki (tymczasowym) z dnia 12 lipca 1934 r.

Z siedmiu rozdziałów statutu, stanowiących o zadaniach szkoły, zasadach organizacyjnych, czasie nauki, kierownictwie szkół i Radzie Pedagogicznej, pro-

gramie i metodzie nauczania i wychowaniu oraz stosunku uczniów do szkoły, ważnym jest dla nas ze względu na omawiane zagadnienie rozdział V. p. t. „program, metody i organizacja nauczania", z programu nauki zaś zajmiemy się rozdziałem, traktującym o ogólnych wytycznych pracy szkolnej (str. XIX).

Rozdział V statutu, omawiając w formie tez poszczególne zagadnienia, umieszczone w tytule, w trzech paragrafach ujmuje rolę metod nauczania, t. j. tego zagadnienia, które nas obecnie interesuje.

Zanim przejdziemy do omówienia tych tez, syntetyzujących w formie niezmiernie zwięzłej ogólne normy metody nauczania, należy przedtem zastanowić się nad zjawiskiem spłycenia wymagań programowych, które tak ogólnie wyraziły się w popularnej formie „żadna metoda już teraz nie obowiązuje", — „raz wreszcie odkręcono śrubę metodyczenia" i t. p. Przedewszystkiem należy tu rozgraniczyć dwa pojęcia: pracę opartą o pewną metodę, jako środek do osiągnięcia celu od „metodyczenia", jako środka, który, w specjalny sposób kultywowany, przeszedł do porządku nad celem istotnym, sam siebie uznawszy za cel.

Tak trochę sztuka dla sztuki. — Zjawisko spłycenia, wyżej wspomniane, wynikło stąd, że wypróbowane przez kogo innego i dla niego przydatne metody, zaczęto stosować niemal mechanicznie bez przygotowania, podążając za popędem nowin mody. Wówczas metoda niezrozumiała, nieprzeżyta, bo nie własna, miast być pomocą w pracy, stała się nieznośną udręką. W sytuacji takiej potępiona została metoda, miast jej wykonawcy.

Taką próbę przeszły metody nauczania, gdzie indziej wydające rezultaty bardzo dobre, jak plan dal-

toński, metoda projektów, nauczanie pod kierunkiem, system nauczania łącznego i inne.

Przerzuciliśmy się z jednej krańcowości w drugą, z uwielbienia w potępienie zupełnie niesłuszne, bo wszystkie wymienione metody pracy dydaktycznej uwzględniają organizowanie pracy na zasadach samodzielnej pracy ucznia, a więc organizacji samowychowującej umysł i wolę.

Aby ustrzec przed dalszym marazmem metodycznym i „metodyczeniem", oraz aby nie sugerować jednej zbawczej metody, statut szkoły powszechnej (oraz średniej) wyraźnie postawił zasadę swobodnego wyboru metody pracy, czyniąc za nią odpowiedzialnym nauczyciela, który o wyborze decyduje.

Nie bez zastrzeżeń jednak.

Te zastrzeżenia właśnie wyraźnie wskazują, jakiemi cechami winna się odznaczać każda dobrowolnie wybrana metoda.

Teza § 42 statutu brzmi: „metody nauczania winny w należytej mierze uwzględniać rolę:

a) nauczyciela,

b) podręcznika i środków pomocniczych,

c) urządzeń szkolnych,

d) samodzielnej pracy ucznia".

Teza powyższa najwyraźniej wskazuje kierunek organizowania pracy dydaktycznej oraz normuje stosunek do metod, któremi się posługujemy w nauczaniu.

Zajmiemy się obecnie omówieniem poszczególnych elementów tej tezy.

ROLA NAUCZYCIELA W ORGANIZOWANIU PRACY DYDAKTYCZNEJ.

Rolę nauczyciela szczegółowiej określa § 43 statutu słowami: „Nauczyciel uczy, organizuje naukę głośną i cichą, daje wskazówki do pracy domowej, bada postępy i sprawdza wyniki nauki zarówno całej klasy (kompletu) jak i poszczególnych uczniów. Winien on przytem zastanawiać się nad celowością i skutecznością stosowanych przez siebie metod pracy i obmyślać sposoby usunięcia braków". Czynności nauczyciela w powyższem ujęciu zostały określone jako czynności uczenia, organizowania, instruowania oraz badania wyników. Rolę nauczania postawiono na jednym poziomie z rolą organizowania, instruowania i badania wyników Organizowanie wynika z uczenia, instruowanie z organizowania, badanie wyników zaś jest sprawdzianem, czy instruowaliśmy i organizowaliśmy w sposób właściwy.

Te elementy roli nauczyciela, jaką mu statut wyznacza, są bardzo doniosłe w całokształcie organizacji pracy dydaktycznej.

Przygotowując konkretny temat pracy (na pewien okres czasu), nauczyciel musi sobie wyznaczyć rolę, jaką spełni w poszczególnych etapach opracowania wybranego tematu. A więc organizując pracę cichą i głośną, przewidzi instrukcję odnośnie do grup, jak i poszczególnych uczniów, wyznaczy sobie następnie czas na sprawdzenie wyników. Nauczyciel, przygotowując się do jednostki dnia pracy, czy poszczególnej godziny lekcyjnej, wyraźnie określi swą rolę w zależności od tego, w jakim etapie przepracowania temat się znaj-

duje. Poprostu zdaje sobie sprawę, kiedy będzie objaśniał sam, kiedy będzie korzystał z wypowiedzi uczniów, w jakim czasie zorganizuje ich samodzielną pracę, kiedy zaś wystąpi w roli kontrolera wyników.

Rola więc nauczyciela zmienia się w zależności od etapu przepracowywania zagadnienia. Nie jest on ciągle nauczającym, mówiącym, bezpośrednio działającym czynnikiem. Na plan pierwszy wysuwa się jego rola, jako organizatora nauczania, który celowo pracą uczniów kieruje, celowo ją sprawdza.

Tym sposobem rola nauczyciela ma w każdej chwili określone miejsce i czas oraz formę wyrażania się w całokształcie metody pracy.

Zrozumiałą jest rzeczą, że roli swej nie może nauczyciel określać w sposób szablonowy; poszczególne czynności, wyrażone w statucie, przeplatają się w jego pracy, występują często równolegle lub jako uboczny lecz niemniej ważny produkt czynności głównej (n. p. nauczyciel, instruując grupę uczniów, równocześnie zdaje sobie sprawę z uzdolnień jednostek, przewiduje wyniki, wysnuwa wnioski dla domowej pracy ucznia). Jak szablon ciągłej aktywności nauczania ze strony nauczyciela, tak też i szablon fabrycznego organizowania pracy żywych, pełnych inicjatywy istot byłby błędem popadania w krańcowość. W przewidywaniu tego niebezpieczeństwa w części wstępnej do programu nauki omówiono szczegółowo rolę nauczyciela-organizatora (str. XIX—XXII). Uwagi te są znakomitem uzupełnieniem i interpretacją wskazań statutowych.

Tak pojęta rola nauczyciela wysuwa go na plan pierwszy w pracy szkolnej uczniów, jednak nie w tym sensie, aby nauczyciel ustawicznie nauczał, lecz by pracę uczniów organizował.

ROLA PODRĘCZNIKA.

Rola podręcznika i środków pomocniczych, jako dalszy równoważny czynnik pracy dydaktycznej w szkole, znalazły swe rozwinięcie w § 44, który brzmi: „Podręcznik zależnie od przedmiotu, w którym jest stosowany, służy do utrwalania, porządkowania i zdobywania wiadomości oraz do wyrabiania sprawności. Uczniom trzech ostatnich roczników służy nadto do orjentowania się w całości materjału. Środki pomocnicze, zależnie od przedmiotu, w którym są stosowane, służą w stosunku do poszczególnych zagadnień kursu nauki tym samym celom, co i podręczniki".

Podobnie jak rola nauczyciela zmieniała się w zależności od etapu, w jakim znajdował się przepracowywany temat, rola podręcznika zmienia swój charakter w zależności od przedmiotu, któremu służy. Podręcznik więc, w myśl wskazań statutu, nie służy jedynie do powtarzania zeń wiadomości już nabytych w szkole, niema być środkiem werbalnego jedynie opanowania materjału naukowego. Statut wyznaczył podręcznikowi rolę utrwalania, porządkowania i zdobywania wiadomości, a więc zupełnie wyraźnie postawił sprawę oparcia się o podręcznik w organizacji pracy dydaktycznej z wyraźnem podkreśleniem, że wymienione jego funkcje uzależnia się od przedmiotu, któremu służy. Tym sposobem statut zróżnicował rolę podręczników — co więcej — dał wskazówkę do realizowania poszczególnych przedmiotów.

Szczegółowsze wskazania, przy których przedmiotach i kiedy podręcznik odgrywa jedną z wyznaczo-

nych mu ról, dają uwagi do programów dla poszczególnych przedmiotów (uwagi t. zw. sygnałowe, a zwłaszcza ogólne).

W świetle uwag programowych wystąpi wyraźnie jeszcze i ten fakt, że pomoc podręcznika przy nauczaniu pewnego przedmiotu nie ograniczy się jedynie do jednej z wymienionych ról, że np. podręcznik do nauki rachunków nie może służyć tylko do utrwalania wiadomości, podręcznik języka polskiego tylko do porządkowania wiadomości i t. p., ale, że role te zmieniają się w ciągu przepracowywania danego tematu przedmiotowego. I tak podręcznik do nauki np. geografji może w pewnym etapie służyć porządkowaniu wiadomości, w pewnym zaś utrwalaniu tychże, w innym jeszcze nabywaniu ich.

Wyrażenie „zależnie od przedmiotu" wskazuje jedynie na fakt, że podręcznik danego przedmiotu spełni rolę g ł ó w n i e utrwalającą lub g ł ó w n i e porządkującą, co nie wyklucza zmiany tych ról — jeśli organizacyjnie okaże się to potrzebne.

Tak pojęta rola podręcznika ma te zalety, że nie zszablonizuje jego stosowania, a przez to uczyni go zawsze żywem, interesującem źródłem dla ucznia, ponadto da nauczycielowi możność spełnienia tej roli, jaką mu statut wyznacza.

Podręcznik w stosunku do uczniów trzech najstarszych roczników spełnia rolę pewnego zamkniętego całokształtu z wybranej dziedziny wiedzy i w tem znaczeniu winni uczniowie z niego korzystać. Znaczy to, że rozdziały podręcznika, wiążące się ze sobą w całość, sugerują ciągły powrót do wiadomości dawnych, ciągłe „wertowanie", utrwalanie i uzupełnianie nabytej wiedzy. Tym sposobem podręcznik w rękach ucznia jest

czemś żywem, jego pierwsze stronice są równie ważne z początkiem jak i końcem roku szkolnego, potrafią zawsze czemś nowem przemówić.

POMOCE NAUKOWE.

Te same uwagi odnoszą się i do pomocy naukowych. Wchodzą one, jako równorzędny element, do całokształtu pracy dydaktycznej.

Jakkolwiek teoretycznie fakt ten jest naogół rozumiany i uznawany — w praktyce szkolnej nie jest dostatecznie realizowany. Pomoce naukowe są w praktyce często czemś jakby przyczepionem do nauki, czemś, co jest okrasą a więc raczej luksusem niż powszednim chlebem. Dowodem tego jest fakt, że podczas gdy podręcznik jest ogólnie stosowany (niejednokrotnie zbyt jednostronnie i szablonowo), pomoce naukowe, znajdujące się w posiadaniu szkoły, są często niewykorzystywane lub wykorzystywane nienależycie. W szkole wielkiej, która dysponuje dużą ilością pomocy, brak jest często ładu i składu wśród nich. Trudny dostęp, nieprawidłowe skatalogowanie przyczyniają się do tego, że nauczyciel rezygnuje często z tak istotnego elementu pracy dydaktycznej. W szkole zaś, gdzie tych pomocy jest mało, służą one jako bardzo wątpliwej wartości dekoracja wnętrza klas.

Dekoracja tego rodzaju bardzo szybko opatrzy się, staje się inwentarzem klasie przydzielonym i nie spełnia swego zadania żywej, ciągle interesującej pomocy naukowej.

Błąkający się jeszcze dotąd po salach szkolnych „poczet królów polskich", jakże wymownie świadczy

o tem, co wyżej powiedziano. Ale nie wchodzę w szczegóły tej dziedziny, które wymagają zupełnie odrębnego omówienia.

URZĄDZENIA SZKOLNE.

Trzecim podstawowym składnikiem, który w myśl wskazań statutu winien być uwzględniony w organizacji pracy dydaktycznej, to urządzenia szkolne, które „winny umożliwiać stosowanie metod pracy właściwych dla danego przedmiotu i klasy". Są one więc elementem, warunkującym organizację pracy dydaktycznej, elementem, którego wykorzystanie z konieczności się narzuca.

ROLA SAMODZIELNEJ PRACY UCZNIA.

Na tle tych wskazań, odnoszących się do roli nauczyciela w nauczaniu, roli podręcznika, pomocy naukowych oraz urządzeń szkolnych wyraziście występuje rola następnego czynnika metody pracy, t. j. **samodzielnej pracy ucznia.**

Wszystkie poprzednie czynniki, razem wziąwszy, są właściwie warunkami dla spełnienia tego ostatniego postulatu.

Element ten jest sprawdzianem wartości doboru i organizacji czynników innych, jest on niejako celem, podporządkowującym sobie czynniki inne, bez których jednakowoż nie zostałby osiągnięty.

Z doświadczeń, poczynionych na terenie szkoły oraz życia pozaszkolnego, doskonale zdajemy sobie

Kuratorium Okręgu Szkolnego Wrocławskiego
1591/47

sprawę, że wiadomości stają się wiedzą i umiejętnością jedynie wówczas, gdy zostaną samodzielną pracą zdobyte. Samodzielny wysiłek, mieszczący w sobie wartościowy, pobudzający element zainteresowania, pozwala materjał naukowy przerobić na miarę własnego umysłu, pozwala go wchłonąć, słowem umożliwia przeżycie treści intelektualnej. W życiu cenimy o wiele wyżej wiedzę, samodzielnie zdobytą i przeżytą osobiście, aniżeli wiadomości, cudzym językiem przyswojone. Siła umysłu polega nie na ilości posiadanych wiadomość lecz na jakości posiadanej wiedzy, umiejętności formułowania samodzielnych sądów oraz inteligentnem rozwiązywaniu zagadnień życiowych.

Stworzenie więc warunków dla samodzielnej pracy ucznia oraz zorganizowanie uczenia się samodzielnego jest celem, do którego dochodzimy przez należyte uwzględnienie wymienionych elementów pracy dydaktycznej szkoły.

Wyraźnie bowiem wskazuje statut (§ 46), że samodzielna praca ucznia polega „na braniu żywego i czynnego udziału w całej pracy w szkole i w domu, zwłaszcza na opracowywaniu bądź omawianych już tematów, bądź też dostępnych nowych przez właściwe korzystanie z podręczników, środków pomocniczych i urządzeń szkolnych".

Tak pojęta zosada samodzielnej pracy ucznia bardzo wyraźnie uzupełnia się i koreluje z rolą nauczyciela w jej różnych przejawach, o których wyżej mówiliśmy.

Ramy tej samodzielności są uwarunkowane etapem, w jakim znajduje się opracowywany temat pewnego przedmiotu. Chodzi o to, aby do samodzielności zaprawiać i nie pozostawiać ucznia bez kierunku i po-

mocy. Będą więc w pracy dydaktycznej momenty bardziej bezpośrednio czynnej postawy nauczyciela, której odpowie mniej bezpośrednio czynna postawa ucznia, lecz momenty te muszą doprowadzić do całkowicie czynnej postawy uczącego się (opracowywanie dostępnych tematów), jako najwartościowszej formy kształcącej umysł i pobudzającej zainteresowania.

Wstęp do programu nauki wiele miejsca poświęca analizie wartości samodzielnej pracy oraz daje wskazówki, jak ją należy pojmować i organizować (stwarzać warunki). Wskazania tam zawarte rozświetlają zagadnienie istoty wartości nowych programów z punktu widzenia ich przydatności do organizowania pracy dydaktycznej na zasadach samodzielnej pracy ucznia. W świetle tych uwag zupełnie jasny stanie się § 47 statutu, który stwierdza, że żadna metoda nie może być wyłącznie obowiązującą przy nauczaniu danego przedmiotu.

Jak wielką wagę przykłada statut do wartości samodzielnej pracy ucznia stwierdza fakt, że postulat ten został raz jeszcze podkreślony w dziale VI statutu a mianowicie w § 64.

W paragrafie tym zostały podkreślone wychowawcze wartości samodzielnej pracy, podczas gdy w dziale V podkreślono wartości poznawcze, możliwe jedynie w sytuacji samodzielnego zdobywania wiedzy.

Wskazania tego paragrafu są dobitnym wyrazem, jak wielkie wartości w y c h o w a w c z e przypisuje statut w ł a ś c i w e j m e t o d z i e n a u c z a n i a w całokształcie organizowania pracy wychowawczej.

Są one pozatem wyrazem stosunku statutu do całokształtu pracy szkolnej, jako zorganizowanej cało-

ści, nie dającej się sztucznie rozerwać na wychowanie i nauczanie.

Wskazuje w tem miejscu statut, że dwie te czynności są sprzągnięte ze sobą, wyrastają ze wspólnego zagadnienia kształcenia człowieka.

Najlepiej, najlogiczniej przemyślana praca wychowawcza może w realizacji nie przynieść rezultatu, jeśli jeden z czynników wymienionych w § 64 nie zostanie w pracy dydaktycznej zrealizowany.

Upadnie cały nawet drobiazgowo pomyślany plan pracy wychowawczej, jeśli nie uwzględnimy w realizacji pracy dydaktycznej dostosowanie do danego poziomu organizacji nauczania (punkt b) jeśli nie będzie nauczyciel posiadał właściwego stosunku do nauczania (umiłowanie pracy (punkt c) lub jeśli organizacja nauczania streści się w werbalnem nauczaniu, braku egzekutywy i rzetelności wysiłku ucznia (punkt d).

Wychowaniu umysłu, wpływaniu zapomocą tego wychowania na wolę, przypisuje statut, jak wynika ze wskazań § 64, pierwszorzędną rolę w pracy szkolnej. Omawiając organizowanie pracy wychowawczej w rozdziale następnym, do wskazań tych jeszcze powrócimy.

Nawiązując do tego, co się na początku powiedziało, zarówno ze wskazań statutu, jak też i uwag programowych jasno wynika, że gołosłowne twierdzenie o nieobowiązującej metodzie pracy nie ma żadnych podstaw.

Metoda obowiązuje w każdej pracy celowej i zorganizowanej, a więc i w pracy dydaktycznej, jeśli ma ona być wychowującą.

Miarą jej wartości są osiągane wyniki, do których się dochodzi jedynie drogą systematycznych, zorganizowanych czynności dydaktycznych oraz ćwiczeń.

III.

ORGANIZOWANIE PRACY WYCHOWAWCZEJ.

SŁOWO A CZYN; WIEDZA A DZIAŁANIE.

Nawiązując do poprzedniego rozdziału, omawiającego zagadnienie głównych zasad organizowania pracy dydaktycznej w szkole, w rozdziale niniejszym zajmę się naświetleniem zagadnienia wychowania.

W uwagach ogólnych rozdziału I zaznaczyłem, jak rozumiem rozgraniczenie tych dwu pojęć „wychowanie", „nauczanie" w świetle nowoczesnej pedagogiki.

Termin „wychowanie" kryje w sobie pojęcie szersze, ogólniejsze w stosunku do pojęcia „nauczanie".

Nauczanie jest jedną z dziedzin pracy wychowawczej, kształcenie umysłu bowiem, wpływa pośrednio na całokształt psychiki człowieka.

Wpływ ten więc, jako pośredni, daje jedynie ograniczoną ilość bodźców, mających działać na sferę woli i uczucia.

Słowem, nauczanie nie jest decydującym czynnikiem, pobudzającym działanie.

Stara i znana prawda: wiedzieć o czemś, że jest dobre, nie znaczy jeszcze dobro czynić.

Całe zagadnienie wychowania od wieków jest dążeniem do sharmonizowania słowa i czynu, wiedzy i działania, techniki i etyki.

Charakterystyczną cechą szkoły, którą nazywamy starą, cechą kultury, której ta szkoła stała się wyrazem, była znacznie głębsza niż obecnie wiara w jakąś irrocjonalną moc słowa, wiara w fakt, że ilość wiedzy jest wprost proporcjonalną do jakości czynów.

Wyobrażano sobie (do dziś jeszcze często), że wiedza, że słowo mają moc przerabiania duszy, której wrodzone dyspozycje zostały na skutek wpływów wychowawczych środowiska ukształtowane w sposób dla tego środowiska najbardziej pożądany mimo, że mogły one być nawet b. niepożądane dla środowiska szerszego.

Błędem więc jest mniemanie, że stara szkoła o wychowaniu nie myślała, że wychowania nie realizowała.

Faktem natomiast jest, że zasada na jakiej szkoła stara się opierała w praktycznem realizowaniu zagadnienia wychowywania była z punktu widzenia nowoczesnej pedagogiki błędna. Błąd zaś, tkwiący w zasadzie, miał źródeł b. wiele, jednem zaś z głównych to słaby jeszcze naonczas rozwój psychologji dziecka, a głównie psycho-socjologji, które obecnie rozświetlają nam wiele tajników zachowania się dziecka, poddanego wpływowi środowiska. Cały ten zespół wpływów mianowano wówczas nazwą przykładu i polecono starszym dawać dobry przykład dzieciom. Ale starsi tego przykładu nie dawali raz dlatego, że życie ich było zespołem najróżnorodniejszych kompromisów, podczas gdy dzieci kompromisu i kłamstw dopiero się uczą, po drugie, że przykłady działania ludzi dorosłych są wogóle b. wątliwym bodźcem dla dziecka, żyjącego innem, „swojem" życiem.

Mimo najoczywistszych dowodów, że słowo i wiedza nie mają tak zbawiennego wpływu wychowawczego o jakim myślano, do dziś dnia panoszy się werbalizm wychowawczy, z przekonaniem jeszcze dziś wierzymy, że wygłoszony morał automatycznie zamienia się u słuchającego w czyn, w przekonanie, w nawyk i obyczaj. — Tymczasem „takie są moje obyczaje"

Przełęckiego wynikły nie tylko ze znajomości etyki oraz głębokiej wiedzy, ale głównie z przeżyć osobistych człowieka - społecznika, który wiele przeszedł, wiele przecierpiał, wiele razy zbłądził w praktyce swego życia.

Z doświadczenia wiemy, że wielu jest ludzi, o podobnym poziomie wiedzy, a inne są ich obyczaje. Wiedza o etyce pogłębia jedynie przeżycia, porządkuje sądy o faktach i stosunkach o ile inteligencja osobnika jest dość twórczą, aby przeżycia o charakterze wolicjonalnem i uczuciowem powiązać z przeżyciami natury intelektualnej.

Niniejszy, syntetycznie ujęty wstęp, wydawał mi się konieczny, praktyczne bowiem wskazania bez dotarcia do istoty zagadnienia okazałyby się dla inteligentnego praktyka jedynie zbiorem szablonowych przepisów. Dotyczy to zwłaszcza sztuki wychowania, wierzę bowiem, że zwłaszcza w tej dziedzinie zrozumienie istoty zagadnienia jest rzeczą pierwszorzędnej wagi. Zbudowana na tem zrozumieniu praktyczna technika działania sama przez się wypłynie w refleksyjnej pracy pedagogicznej.

Słowem — wychowania nie można nikogo nauczyć. Uczy się go jedynie ten, kto refleksyjnie przeżywa praktyczne zagadnienia, wynikające z pracy wychowawczej i dalej, kto z tych refleksyj praktyczne umie wyciągnąć wnioski.

Nie znaczy to jednak, aby o technice wychowywania mówić nie należało.

To, co się powiedziało wyżej, uprawnia nas do wyrażania poglądów bez obawy wprowadzenia szablonów i doktryn, które przekreśla realne życie dzieci i młodzieży.

Sprowadzając więc zagadnienie do rozważań praktycznych, podobnie jak w rozdziale o organizowaniu pracy dydaktycznej, oprę rozważania o statut szkoły powszechnej oraz programy, jako obowiązującą podstawę prawną w pracy wychowawczej szkoły i nauczyciela.

WSKAZANIA STATUTU ORAZ PROGRAM.

Wskazania statutu oraz programu, odnoszące się do organizowania wychowania w szkole, są znacznie trudniejsze do interpretacji oraz realizowania, aniżeli podobne wskazania, odnoszące się do działu V t. j. programu metod i organizacji nauczania. Niemniej jednak są one normą prawną, na której winna się oprzeć praca wychowawcza szkoły i nauczyciela.

Trudność wspomniana polega na tem, że podczas gdy w dziale V statut, omawiając zasady organizowania pracy dydaktycznej w szkole, wyraźnie wskazywał program nauczania, który mamy realizować, to w dziale VI, programu takiego nie posiadamy. W § 59 statutu zaznaczono jedynie, jakim ten program być powinien, aby „zgodnie z funkcją społeczno-państwową szkoły powszechnej, zapewnić dzieciom — przez wyrobienie religijne, moralne, umysłowe, fizyczne — podstawy wychowania, niezbędne dla każdego obywatela, oraz właściwe przygotowanie do życia z należytem uwzględnieniem kultury życia codziennego. Program ten winien być dostosowany do potrzeb środowiska oraz wieku i rozwoju dzieci". Stąd wniosek, że program wychowania wypracowuje sama szkoła dla własnych dzieci, biorąc za podstawę ideał wychowawczy współczesnego obywatela.

„Program ten — wyraźnie wskazuje statut — winien być dostosowany do potrzeb środowiska oraz wieku i rozwoju dzieci".

Nasuwa się pytanie, dlaczego obok programu nauki nie otrzymaliśmy książki programu wychowawczego, skoro program taki ma być w szkole realizowany.

Odpowiedź ułatwia nam ogólnie wiadomy fakt, że program nauki skonstruowany został z punktu widzenia wychowawczego.

D o b ó r t r e ś c i p r o g r a m o w e j b y ł c z y n i o n y z p u n k t u w i d z e n i a p r z y d a t n o ś c i m a t e r j a ł u n a u k o w e g o d l a c e l ó w w y c h o w a w c z y c h. Treść materjału naukowego uwzględnia nietylko kształcenie umysłu, lecz również i to b. silnie kształcenie woli i uczucia.

Realizacja programu nauki zmusza nietylko do uczenia, ale przedewszystkiem do działania.

Elementy wychowawcze programu najbardziej widocznie występują w metodach pracy, oraz w przedmiotach takich, jak zajęcia praktyczne, oraz rysunek i ćwiczenia cielesne. Wszystko uczyniono, aby sztucznie dziś i płytko rozgraniczone pojęcia „nauczanie", „wychowanie" sharmonizować w jedną nierozerwalną całość.

Zrobiono wszystko, aby uniemożliwić stosowanie werbalnych metod nauczania, aby uchronić od niepraktycznych czynności w zakresie zajęć praktycznych, zrobiono wreszcie wszystko, aby raz na zawsze przepędzić ze szkoły nudę, pozór pracy ucznia, mechaniczność i bezcelowość.

Ileż natomiast czyni się wysiłków w realizacji programu, ile trudu się ponosi, aby nudę przywołać, aby

płynące z zainteresowania naturalnego majsterkowanie uczynić zajęciami niepraktycznemi.

Równolegle z temi „wysiłkami", których najczęściej źródłem jest niedość wnikliwe zrozumienie intencyj programu „robi się" wychowanie. A więc fikcyjne „plany", „czyścioszki", „zuchy", sztandary szkolne, pracą dzieci niezdobyte, papierowe organizacje, gdzie to dzieci „wszystko same", czyli to wszystko, co nie jest zgodne z intencją wychowawczego programu nauki, potrzebami i charakterem środowiska a czasem zdrowym sensem.

PROGRAM WYCHOWAWCZY SZKOŁY I DYSPROPORCJE.

Programu pracy wychowawczej w szkole, poza realizacją programu naukowego, będziemy szukali przy oparciu się o ogólne podstawy demokratycznej kultury Polski w potrzebach środowiska wychowawczego, w stosunku do którego szkoła ma spełnić funkcję społeczno-państwową.

Program więc stwarzają potrzeby, a potrzeb tych w naszem życiu społecznem i państwowem nie brak, w każdej bowiem dziedzinie są braki i luki przez pokolenia nie wypełnione. Brak jest u nas właściwego stosunku do pracy, właściwego stosunku do człowieka pracującego, do jego wytworów, brak poczucia odpowiedzialności, brak głęboko zakorzenionych uczuć społecznych.

Z dziedziny kultury materjalnej braków jest całe mnóstwo; dziedzina higjeny na skutek tego przedstawia wcale nie nęcący obraz. Gdy w pewnych ośrod-

kach odczuwa się brak głodu książki, pisma, to w innych głodu tego niema czem zaspokoić.

W ogólniejszem ujęciu brak jest zrozumienia wartości kultury wsi, mimo całej propagandy, uznanie jej za coś półwartościowego, gorszego, a nie rzetelnego wyrazu duszy ludu, będącego w przetłaczającej większości obywatelami Państwa.

Potrzeby te i mnóstwo niewymienionych, które z różnem nasileniem w różnych występują środowiskach, są programem polskiej szkoły.

W nowobudującem się Państwie jesteśmy — niestety — w tem położeniu, że bardzo łatwo je znajdujemy dokoła siebie, dokoła swojej szkoły, dokoła każdego dziecka, o popękanych od słońca, brudu i ściernisk nogach i rękach.

Odnośnie do klasy szkolnej, programem wychowawczym staną się więc potrzeby tego dziecka — a jak one duże, każdy, kto miał z niem do czynienia, zdaje sobie doskonale sprawę.

Czy stojąc w obliczu swej klasy, wobec tych dzieci, o wielu potrzebach natury duchowej, kulturalnej i najprostszych fizycznych, czy wobec tego programu wychowawczego nie bledną, nie schodzą do wartości zera preparowane na export plany wychowawcze dla ogólnego użytku, a przez to właśnie dla żadnego w realnej mojej szkole, czy mojej klasie?

Czy nie odczuwamy w nich dysproporcji, jaka zachodzi między papierowemi hasłami wychowawczemi a rzeczywistością?

Czy zrozumiałem może być „czyścioszek" i „brudasek" w środowisku, gdzie pojęcia te sprzągnięte są ze zgoła innemi, jakże dosadnemi wyrazami? — Musi-

my zdać sobie sprawę, że sama zmiana wyrazu nie zmienia istoty rzeczy, istoty kultury środowiska, czy osobnika. Wówczas właśnie wyraz niczego nie wyraża, jest fałszowaniem towaru przez użycie wprowadzających w błąd nalepek. Jakżeż trudno było nauczycielce uporać się z faktem, że dla ucznia „zuch" — „to taki morus". Tak, — morus — bo zuchy może gdzieindziej w mieście chodzą w czystych ubrankach.

Powoli i tu dojdziemy do zucha, ale b. powoli — nagłe przejście p o p r z e z s ł o w o może pozbawić morusa — morowości, a zucha — zuchowatości.

Jak rodzice ze sfer ubogich, gdzie nędza w oczy zagląda, a dzieci nie są anielską rozkoszą, potrafią nazywać swoje pociechy, wie ten, kto się z tem zetknął. Nagle jednego pięknego dnia wrześniowego nazwie się je „dziecinko". Trzeba mieć silne nerwy, aby przeskok taki wytrzymać — ale czego dziecko nie wytrzymuje.

I jest dysproporcja — jest zakłamanie. Nie znaczy to, aby dziecko nazywać tak, jak je w domu wymyślają, ale może wystarczy samo imię lub nazwisko — tak na początek. Za dużo dobrego naraz — nie zawsze dobrze robi.

Te dysproporcje drobne, są jedynie w y r a z e m większych, mających swe źródło w niezrozumieniu kultury środowiska i jego potrzeb.

Są one wyrazem tego, że nie u c h w y c i ł o s i ę w ł a ś c i w e g o p o z i o m u k u l t u r y wychowawczej środowiska, że nie zamierza się budować od tego poziomu, ale o piętro wyżej.

Nigdy to na dobre budowniczemu i mieszkańcom nie wyszło. Program wychowawczy jeśli ma być realny, musi być od tego poziomu budowany.

Tu tkwią źródła potrzeb, o których była mowa.

A więc nie nazwa, ale istota rzeczy jest decydującą w pracy wychowawczej.

Istotą zaś rzeczy, to nie słowa z brzydkich na piękne przerobione, ale stosunek do dziecka i jego pracy, zrozumienie i wybaczenie pedagogiczne — a t m o s f e r a, o jakiej mówi statut.

Coprawda literatura poprogramowa tak zalała umysły, tak przenicowała i zinterpretowała każdy przecinek programu, że uleciał zdrowy, prosty i czerstwy duch, a w nerwowej pracy nadążenia temu wszystkiemu — zatracił się często — zdrowy sens.

Zjawisko to staje się tembardziej niepokojące skoro zrozumiemy, że właśnie o zdrowy sens idzie programowi.

Cały wychowawczy program nauki na każdej stronicy o ten zdrowy sens woła — nawołuje do pracy celowej, przydatnej, praktycznej, opartej o znajomość dziecka, wynikającej z jego potrzeb i z potrzeb jego rodziców i najbliższego środowiska.

Jak statut nakazuje organizowanie takiej pracy w dziedzinie nauczania rozwinąłem w rozdziale poprzednim

Wskazania statutu są jasne i dostępne.

Powódź słów jednak, która zdołała opleść się około zdrowego ziarna programu, zaciemniła plewami frazesów możność dotarcia do tego co istotne. Zasadę samodzielnej pracy ucznia, rozumnego nakazu statutu (§ 42 p. d), (zasadę, zmuszającą do opracowania każdego tematu w ten sposób, aby każde dziecko otrzymało dla siebie na jego miarę pracę, którą może samo wykonać), przetworzono a raczej zaciemniono na „aktywizację twórczości spontanicznej" i t. p. — (przekonywano mnie raz, że koniecznie trzeba zrealizować „aktywiza-

cję pochylenia gospodarczego" w odpowiedzi: całkowicie pochyliłem się psychicznie).

Wracając z wycieczki do poprogramowej literatury haseł, frazesów i nakazów w rodzaju „nauczyciel powinien" musimy stwierdzić fakt, że jakkolwiek statut i programy, harmonizując wychowanie i nauczanie, starają się usunąć sztuczne przegrody między niemi postawione, zagadnienia te w statucie są rozpatrywane oddzielnie. Po bliższej analizie jednak działu V i VI statutu przekonywamy się, że łączy je wewnętrzna treść wspólna, że są one sprzągnięte jedną myślą wychowawczą, jedną troską o wychowanie pełnego obywatela. Dział V podkreśla jedynie głównie moment rozwoju umysłowego w wychowaniu, dział VI zaś podkreśla silniej momenty rozwoju uczuć społecznych oraz działania społecznego.

Liczy się bowiem statut z tem, że cały zespół czynników wychowawczych nie mieści się bez reszty w materjale nauczania przy uwzględnieniu najbardziej praktycznej i wychowawczej jego strony.

Istnieje bowiem cała dziedzina czynników, wpływających na wychowanka, która działa wybitnie na stronę instynktową, wolę i uczucie.

O organizowaniu tych głównie czynników, mówi cały niemal dział VI statutu.

POZNANIE I DZIAŁANIE.

Wskazania statutu, odnoszące się do organizowania pracy wychowawczej, uwzględniają dwie czynności, jakie szkoła i nauczyciel muszą spełnić, aby osiągnąć zamierzony wynik.

Pierwszą czynnością to poznanie dziecka — drugą zaś i następną, to oddziaływanie na nie.

Postulaty te wyraża § 61, wyraźnie rozgraniczając te dwie czynności. „Poznanie dziecka i środowiska, w którem ono żyje, jest niezbędnym warunkiem pracy wychowawczej w szkole. Kierownik i grono nauczycielskie winni ułatwić dzieciom, rozpoczynającym dopiero naukę, wdrożenie się do życia w środowisku szkolnem, w ciągu zaś całego pobytu dziecka w szkole winni przysposabiać je do wejścia w życie w szerszem społeczeństwie i zaprawiać do pracy społeczno-obywatelskiej".

Taka metoda postępowania znana jest w całym świecie pracy, gdzie człowiek zmienia surowiec na produkt, lub gdy w walce z przyrodą, buduje i zmienia jej oblicze. Bez dokładnego poznania wytrzymałości materjału budowlanego, niema mowy o wznoszeniu gmachów, stawianiu mostów, budowy dróg żelaznych i t. p. Każde działanie poprzedza szczegółowe poznanie materjału, na który mamy działać. Jeśli poznanie jest niedość dokładne, jeśli wyliczenia są mylne lub oparte na zbyt wąskiej podstawie doświadczalnej, wówczas działanie kończy się częstokroć katastrofą.

Nie muszę wspominać, jak ważną jest rola poznania w medycynie, wyrokującej często o być albo nie być człowieka.

W świetle tych uwag jaskrawo wystąpi ważność cytowanego wskazania statutu. Istotnie — niema wychowania bez poznania dziecka i wszystkich czynników na to dziecko działających, jak niema mowy o postawieniu mostu bez poznania podłoża, na którem ma sta-

nąć, oraz szeregu innych czynników, związanych z materjałem konstrukcyjnym.

Porównanie jednak sztuki wychowania z działaniem technik w innych dziedzinach jest (jak większa część porównań) tylko porównaniem. Nie uwzględnia ono istoty różnicy między sztuką a techniką. Materjał bowiem, który służy do budowy rzeczy materjalnych jest czemś stałem, czemś dającem się matematycznie obliczyć, zaś nasz materjał wychowawczy jest ciągle rosnącą, rozwijającą się w oczach wielkością, ciągle narastającą potęgą ludzkiej wielkości i ludzkiej małości.

Ponadto, gdy w dziedzinie innych technik odkładamy pracę konstrukcyjną do czasu dokładnego poznania — w wychowaniu nie możemy odłożyć procesu wychowawczego do czasu poznania psychiki. W tem rzecz cała, że zmuszeni jesteśmy równocześnie poznawać i równocześnie działać.

Trudność rozwiązania zagadnienia występuje jeszcze jaskrawiej, skoro uprzytomnimy sobie, że w ciągu tej równoczesności poznania i działania, materjał, który poznajemy i na który działamy, zmienia się z dnia na dzień, że obliczenia reakcji materjału wczorajsze, dziś mogą się okazać nieprzydatną spekulacją.

Może się to wydawać niepotrzebnem piętrzeniem trudności, ale dodać wypada, że i cele pracy wychowawczej, jakie przyjęliśmy, mogą się okazać nieaktualne w chwili, gdy nasz wychowanek stanie się dojrzałym człowiekiem. Zbyt sztywne, dla dorosłego pokolenia ważne cele wychowawcze, mogą jedynie utrudnić życie i pracę pokoleniu, które po nim nadejdzie. Poprostu nie jesteśmy w stanie przewidzieć warunków życia społecznego i pracy naszych wychowanków, gdy dorosną.

Dając szablon, jak we Włoszech i Niemczech, petryfikujemy przyszłość na rzecz teraźniejszości; — całkowity zaś liberalizm wychowawczy kryje w sobie niebezpieczeństwo rozkładu i upadku kultury w przyszłości.

Wyjście z tego jedyne, to przyjęcie zasady wychowania człowieka w sposób taki, aby w jakichkolwiek znajdzie się warunkach, umiał bez podpórek nawykowo-wychowawczych stworzyć sobie własny światopogląd, zgodny z sumieniem własnem. Rozwój jego sił fizycznych i intelektualnych, o których mówi statut oraz programy, pozwolą mu każdą sytuację opanować — co więcej, wpływać na jej zmianę w granicach ogólnych praw życia społecznego, w którem bierze udział.

(Przy omawianiu form życia społecznego szkoły (organizacje szkolne) powrócimy do tego zagadnienia — tu jednak zwracamy uwagę na wartość form samorzutnych, ulegających ewolucji, wbrew twierdzeniom, że winny one odzwierciedlać całkowicie formy, stworzone wśród społeczeństwa dorosłego).

Warunki więc pracy wychowawczej są trudne, gdyby takie istniały w innych dziedzinach technik — realizatorzy stanęliby bezradni. W trudnościach tych tkwi przyczyna, że pracę wychowawczą nazwano sztuką wychowania. Techniki, ułatwiające pracę wychowawczą w pewnych dziedzinach, spełniają rolę drugorzędną, jak wszelkie techniki w pracy artysty. Artysta winien znać różne techniki, winien je stosować swobodnie, nie one jednak są źródłem jego twórczości.

Twórczości artystycznej nie zastąpi żadna, doprowadzona nawet do szczytu doskonałości technika rzemieślniczego działania.

Nie trzeba chyba po tem, co się powiedziało, wspominać o twórczych pierwiastkach w wychowywaniu oraz o stosunku wychowawcy do swego dzieła.

Aby trudności warunków pracy wychowawczej sprowadzić do minimum, zaleca statut — jak już wspominaliśmy — dokładne poznanie dziecka i środowiska, w którem ono żyje.

Poznanie to zaś płynie z dwu głównie źródeł: z obcowania t. j. poznania bezpośredniego i z poznania pośredniego t. j. przez książkę.

W pracy tej należy strzec zasady: poznaję bezpośrednio przez obcowanie, przez osobisty bezpośredni kontakt, przez patrzenie, słuchanie i własne rozumowanie; książka dostarcza mi jedynie bodźców, stawia zagadnienia, zwraca uwagę na to, co w obserwacji przeoczyłem, uczy uogólniać pojedyńcze doświadczenia, — nie zastąpi jednak ona nigdy żywego, nieraz umorusanego, zahukanego w domu dziecka, nie zastąpi mi jego oczu, które kryją nieufnie a naiwnie swój świat myśli, pragnień, tajemnicę wielkości i małości.

Książka z dziedziny psychologji dziecka, nie jest psychologją dziecka.

Najpożyteczniejszą w niej jest uświadomiona metoda poznawania żywego dziecka. Nie może ona stanowić szablonu, w który z koniecznością wtłaczamy bogate życie. Książka dobrze przeczytana i książka dobrze napisana, pomaga walnie do poznania, lecz go nie zastąpi.

Intencją moją było, aby w świetle tych uwag, poznanie dziecka, oraz jego środowiska, nabrało rumieńców życia, aby stało się realną możliwością każdego wychowawcy, który żyje pracą i pragnie ją najlepiej wykonać.

O metodach poznania psychiki dziecka oraz jego środowiska wiele napisano — literatura na ten temat jest bogata i dostępna, należy z niej tylko umieć korzystać dla swoich własnych doświadczeń.

CZYNNIKI WYCHOWAWCZE W § 62 STATUTU SZK. POWSZ. I PLAN PRACY WYCHOWAWCZEJ.

Statut ujmuje realizację programu wychowawczego w szereg czynników, organizujących tę pracę.

W § 62 określa statut następująco ich kolejność: „Kierownik łącznie z gronem nauczycielskiem, czuwając nad wytworzeniem odpowiedniej atmosfery wychowawczej, realizują program wychowania przez:

a) bezpośredni swój wpływ na uczniów w szkole i poza szkołą,

b) nauczanie,

c) dopomaganie uczniom do samowychowywania się,

d) organizowanie życia zbiorowego uczniów,

e) utrzymywanie stałej łączności z domem w pracy wychowawczej.

Oddziaływanie wychowawcze winno nadto obejmować wyzyskiwanie dodatnich wpływów środowiska pozaszkolnego, a przeciwdziałanie wpływom ujemnym".

Dalsze paragrafy statutu do § 67-go są rozwinięciem i interpretacją szerszą, syntetycznie ujętych punktów § 62.

Zkolei należałoby się zastanowić, o ile czynniki w § 62 wymienione dadzą się wykorzystać do realnej

pracy wychowawczej w szkole i **jak je wykorzystać w planie wychowawczym**, który szkoła winna przemyśleć, skoro ma program wychowawczy realizować. Realizacja bowiem każdego programu musi być planowa, jeśli ma dać pożądane rezultaty.

Stwierdziliśmy powyżej, że realizacja programu wymaga planowości pracy, celowości zabiegów i kolejności prac.

Wskazania, dotyczące budowy planu wychowawczego, uwzględnię przy omawianiu czynników organizacji pracy wychowawczej, wymienionych w paragrafie 62 statutu.

Rozpatrując § 62 statutu z tego punktu widzenia, zastanowimy się nad zagadnieniem, o ile wspomniane czynniki mogą być wzięte pod uwagę w konstruowaniu planu wychowawczego, a następnie, o ile plan na nich oparty, możliwy jest do zrealizowania. Należy przedtem stwierdzić, że czynniki, te, w najogólniejszej formie obejmują całokształt pracy wychowawczej szkoły — co więcej, rozszerzają swój wpływ poza mury szkolne, docierają do środowiska naturalnego pozaszkolnego, wykorzystując jego dobry, lub niwecząc zły jego wpływ. W myśl bowiem końcowego ustępu, omawianego paragrafu statutu, „oddziaływanie wychowawcze winno nadto obejmować wyzyskiwanie dodatnich wpływów środowiska pozaszkolnego, a przeciwdziałanie wpływom ujemnym".

Przystępujemy obecnie do zagadnienia organizowania pracy wychowawczej w oparciu o wymienione w § 62 czynniki wychowawcze, uwzględniając zarówno

technikę układania planu wychowawczego, jak również treść wewnętrzną pracy wychowawczej. Jakkolwiek praca wychowawcza jest sztuką, jest całością o silnie zespolonej strukturze czynników wychowawczych — ze względów technicznych, poszczególne czynniki rozważać będę osobno, w kolejności przez statut uwzględnionej.

Musimy jednak pamiętać, że dopiero zespół tych czynników, harmonizujących ze sobą, stworzą wspomnianą już powyżej, a tak podkreślaną przez statut atmosferę wychowawczą. Na ten liczbowo nieuchwytny czynnik atmosfery szkolnej, w pierwszym rzędzie składa się element bezpośredniego wpływu nauczyciela na uczniów w szkole i poza szkołą (§ 62 a).

BEZPOŚREDNI WPŁYW NAUCZYCIELA.

Czynnik ten, nie dający się ująć w jakieś konkretne wskazania szczegółowe, jest jedynie wyczuwalnym przez wychowawcę elementem, spełnia rolę katalizatora, w obecności którego zachodzą pożądane reakcje.

O tem, jak działa przykład nauczyciela, jego sposób odnoszenia się do pracy i uczniów, jego zamiłowanie do przedmiotu, nie potrzebuję wspominać. Jest cała dziedzina irracjonalnych wpływów człowieka na człowieka, która w żadne rozumowe kategorje ująć się nie da; ona decyduje o jakości i sile bezpośredniego wpływu nauczyciela na uczniów. Wobec dużej dozy pierwiastka irracjonalnego, wynikającego z całego zespołu czynników psychicznych u nauczyciela, słowem,

wynikająca z jego osobowości, *omówione wskazanie statutu nie może być brane pod uwagę, jako konkretny czynnik organizacyjny pracy wychowawczej.* Niemniej jest on tym, bez którego praca wychowawcza nie istnieje.

NAUCZANIE.

Odnośnie czynnika drugiego, nauczania, to jest ono realnym, konkretnym elementem realizacji programu wychowawczego. Program, oraz organizacja nauczania zostały omówione w poprzednim rozdziale.

Tu nadmienię, że statut wyraźnie pracę dydaktyczną zespala z całokształtem pracy wychowawczej, że nauczanie, jak już wyżej się powiedziało, jest integralną częścią wychowania w szkole. Dobrze więc zorganizowana praca dydaktyczna szkoły i nauczyciela pozostawia głęboki ślad wychowawczy.

Podkreślają to kilkakrotnie programy, (zwłaszcza wstęp do programu) rozwija tę zasadę statut w § 64 w sposób następujący:

„W nauczaniu wartości wychowawcze winny być osiągane przedewszystkiem przez:

a) dobór i wyzyskanie treści,

b) dostosowaną do danego poziomu organizację nauczania,

c) właściwy stosunek nauczyciela do nauczania (umiłowanie pracy),

d) wyrabianie w uczniu samodzielności, aktywności, systematyczności i rzetelnego stosunku do pracy".

(Zagadnienie wartości wymienionych elementów pracy dydaktycznej, ich roli w nauczaniu, wyczerpał — jak wspomniałem — rozdział poprzedni).

Stwierdzamy wobec powyższego, że planem wychowawczym w dziedzinie nauczania będzie przemyślana organizacja pracy dydaktycznej (dobór materjału, rozkład materjału naukowego, rola elementów organizacji pracy, wymienionych w § 42 i omówionych w poprzednim rozdziale).

SAMOWYCHOWANIE.

Trzecim czynnikiem, przez który szkoła realizuje program wychowawczy, to dopomaganie uczniom do samowychowywania się (§ 62 c).

Zagadnienie samowychowywania się, do którego dopomagać mamy w szkole, jest wyrazem całkowicie odmiennego stosunku szkoły do tych wartości wychowawczych, które zdobywa uczeń poza murami lub w murach szkoły, w środowisku głównie rówieśników lub ludzi dorosłych.

Postawienie tego zagadnienia w sposób pozytywny w statucie, wyraża uznanie wartości samowychowawczych elementów w pracy wychowawczej, stawia samowychowanie na równi z wychowaniem intencjonalnem, stara się ten element wciągnąć do współpracy na terenie szkoły.

Ze względu jednak na to, że samo zagadnienie, a raczej, że proces samowychowania stosunkowo niedawno został, jako wartość pozytywna, uznany w pra-

cy szkolnej — musimy chwilę zastanowić się nad istotą samowychowywania się, oraz jego konsekwencjami.

Nie próbując przeprowadzać zbyt długich wywodów i konstruować definicyj całkowitych samowychowywania się, dla naszego praktycznego użytku stwierdzimy, że ,odnośnie do dzieci i młodzieży, jest to proces, jaki odbywa się w grupie głównie rówieśników, polegający na wzajemnem oddziaływaniu na siebie jednostek w ramach pewnych funkcyj przez grupę i jednostki spełnianych.

A więc proces samowychowywania się zachodzi w czasie zabawy dzieci, z okazji której uczą się one posłuszeństwa wobec praw rządzących grą, podporządkowania się potrzebom ogólnym grupy (choćby to nawet nie było przyjemne) — dalej uczą się uznawania samorodnych autorytetów, opartych o wartości w danym wieku za jedynie uznawane (np. w latach średniego dziecięctwa siła fizyczna, hart fizyczny, wiadomości, w latach przeddojrzewania i dojrzewania, siła woli, wartości intelektualne, przewodnictwo moralne).

Dla samowychowywania charakterystycznem jest zjawisko, że jest ono niezamierzone, bezplanowe, a mimo to posiadające dużą siłę oddziaływania. Źródła jego tkwią w instynkcie, mającym za zadanie ukonstytuować jednostkę na miarę potrzeb grupy, w której żyje.

W przytoczonym przykładzie zabawy, nie o to chodzi, by osobnika wyuczyć karności, posłuszeństwa, słowem prawa, nie o to, by w nim wyćwiczyć siłę woli (nadawanie ciężkich kar za brak orjentacji lub błąd), ale by spełniać funkcję zabawy instynktownie konieczną dla życia dziecka.

Te wszystkie cechy, jakie z okazji zabawy dziecko nabywa wśród grupy, są niezamierzone, są ubocznym produktem i nie tu tkwi źródło zainteresowań.

W wychowaniu zamierzonem, planowem, intencjonalnem odwrotnie, jako cel stawiamy sobie wyrobienie cech, które zdaniem naszem winien nabyć wychowanek.

Aby je jednak nabył, przeprowadzamy szereg ćwiczeń, ale dla nas — dla wychowawców, ćwiczenia te są czemś koniecznem dla osiągnięcia zamierzonego celu — jednak nie celem samym.

Właśnie dlatego chętnie redukujemy cały szereg ćwiczeń, zabaw i skróconą drogą staramy się dojść do wdrożenia nawyków oraz osiągnięcia przez wychowanka cech, o które nam chodzi.

Mści się to jednak na wynikach zamierzonych.

Tu jest źródło nieosiągania wyników w wychowaniu i nauczaniu — tu źródło werbalizmu dydaktycznego — tu wreszcie źródło nudy szkolnej oraz braku zainteresowań u dziecka.

A więc np. w dziedzinie nauczania, dla dziecka nie czytanie jest celem, ale celem tym będzie przeczytanie czegoś, co je interesuje — i dużo w to włoży trudu, aby, co zamierzyło, przeczytać. Sama technika czytania jest dla dziecka produktem ubocznym i nie ona była źródłem trudów. Nie istnieje u dziecka, nic dla samej sztuki — wszystko ma konkretny cel praktyczny.

Kto, nie jedynie na podstawie książki, poznawał ten cały tu ujęty mechanizm samowychowywania się, ale mając oczy ku widzeniu, dopatrzył się go w zabawach samorzytnych swojej klasy, w przedsięwzięciach

i pracach, ten istotę rzeczy zrozumie i zrozumie, ile z tej obserwacji wniosków da się wyciągnąć do pracy wychowawczej zamierzonej, planowej.

Spostrzeże więc dobry obserwator, że dzieci czytają, aby się czegoś dowiedzieć, liczą, aby coś kupić, lub coś zarobić (gra w guziki i kamienie), rysują, aby stanąć do pierwszeństwa (gra w klasy) mówią, aby się porozumieć w różnych, interesujących je sprawach i t. d.

Tak jasne pozornie prawdy — tak nie ulegające dyskusji oczywistości w załamaniu pracy szkolnej, otrzymują jakżeż zmienioną często postać. Ileż to razy dziecko liczy, aby liczyć, czyta, aby czytać, (dla wprawy!!) rysuje, aby rysować, wreszcie mówi, aby mówić, (bo czyż „opowiadanie" opowiedzianych już po wielekroć treści można na zdrowy rozum nazwać porozumiewaniem się?).

Takie pielęgnowanie zasady — sztuka dla sztuki — jest dziecku całkowicie obca — a więc nużąca, nudna i — nie kształcąca cech, o które nam chodzi.

Samowychowywanie się dzieci jest formą wychowania bardzo wartościową, jest podstawą, na której budujemy nasze zamierzenia lecz tylko w tym wypadku, gdy jego wpływ na dziecko jest nam znany zarówno pod względem ilościowym, jak przedewszystkiem pod względem jakościowym.

Im dalej w las, tem więcej drzew. Wgłębiając się — lepiej — wgryzając się obserwacją w życie swojej klasy odkryjemy, że tych wpływów różnorodnych na dziecko jest wiele — czasem za wiele — że są one najrozmaitszej jakości.

Wszystkie one na swój sposób działają, uzupełniają się, wzajemnie się wykluczają, układają się

w pewne hierarchje, tworzą nawyki, sposoby zachowania się w różnych sytuacjach.

W klasie, w której pozornie nic się nie dzieje, — dzieje się bardzo wiele.

Życie klasy nie wyczerpuje się w stwierdzeniu, że dzieci są grzeczne lub są niegrzeczne.

Dla obserwatora zjawisk, zjawiska istnieją, rodzą się, mnożą — dla obojętnego istnieje cisza i obojętność.

Kto patrzy, ten widzi, kto oczy zamyka, nie widzi niczego. Nie jest statut jednak aż tak wymagającym, aby nakazywał subtelne znawstwo tych wszystkich najróżnorodniejszych procesów samowychowawczych, jakie wśród naszych uczniów zachodzą.

UCZNIOWIE MNIEJ ZDOLNI, TRUDNI DO PROWADZENIA.

W § 65, który jest rozwinięciem omawianego punktu § 62, nakazuje wprawdzie statut, że „Kierownik i grono nauczycielskie winni dopomagać uczniom do samowychowywania się, uwzględniając zarówno ogół uczniów, jak i indywidualne ich właściwości", jednak już o wiersz dalej konkretny stawia nakaz, aby szczególną opieką otoczyć proces samowychowywania się u uczniów *mniej zdolnych, trudniejszych do prowadzenia, będących w ciężkich warunkach życiowych, oraz dotkniętych brakami fizycznemi.*

Cały środek grupy, t. j. przeciętnie zdrowych fizycznie, zdolnych, ulegających naturalnemu wpływowi środowiska wychowawczego uczniów, pozostaje wpraw-

dzie pod opieką wychowawczą nauczyciela, który ma obowiązek opieki tej udzielać, lecz ze względu na fakt, że procesy samowychowawcze, wśród tych zdrowych osobników zachodzące, są normalne, w miarę intensywne, nie zachodzi potrzeba ciągłej troski i ingerencji.

Nauczyciel wystarczy, jeśli zdaje sobie sprawę, czy poziom moralny tego zespołu jest dostatecznie wysoki, czy samorzutne życie młodzieży nie obrało kierunku, któryby szedł na przekór tendencjom moralnego wychowania.

Jeśli strona moralna nie nastręcza wątpliwości, sam niezmiernie skomplikowany proces samowychowywania się — lepiej jeśli samowychowywaniem pozostanie — w tem jego siła i wartość.

Ciągłe ingerencje mogą popsuć tylko naturalny, instynktowny proces a ingerujący ciągle nauczyciel może uczniom w sposób znakomity obrzydzić szkołę i siebie.

Szczególniejszą zaś uwagę zwróci nauczyciel na tych uczniów, u których proces samowychowywania się w grupie przebiega niedość prawidłowo lub napotyka na opory, wynikające ze struktury psychicznej, wytrąconej z ram normalnego rozwoju na skutek ciężkich, nienormalnych warunków życia w domu lub ułomności, kalectw i t. p.

(o uczniach upośledzonych umysłowo lub b. trudnych do prowadzenia na skutek wrodzonych braków w konstrukcji psychofizycznej, nadających się do szkoły specjalnej nie będziemy mówili; — jest to zagadnienie, wymagające zupełnie oddzielnego traktowania. Literatura zresztą na ten temat jest dosyć bogata).

Plan pracy wychowawczej w dziedzinie dopomagania uczniom do samowychowywania się będzie po-

legał na organizowaniu warunków do samowychowywania się, a więc nie będzie planem bezpośredniego oddziaływania nauczyciela, gdyż wówczas zasada wartości samowychowywania się zostałaby przekreślona.

Warunkami, sprzyjającemi rozwijaniu się samorzutnego wychowania, o którem chce nauczyciel wiedzieć i nad którem chce czuwać, to przedewszystkiem poczucie swobody wychowanka w szkole. Poczucie swobody sprzyja ujawnieniu się organizacji samowychowawczych, które w przeciwnym razie uciekają poza mury i obręb szkoły, a tem samem pozbawione zostają opieki i przyjmują formy, o których często pokolenie dorosłe nie ma wyobrażenia, jak są deprawujące duszę dziecka, brutalne, antyspołeczne.

Kto zna szkołę, gdzie panuje twardy rygor zewnętrznej dyscypliny, gdzie wszystko jest „w porządku" bo „porządek musi być" („panie dobrodzieju"), gdzie żaden gest nie zdradzi wewnętrznego prawdziwego życia uczniów i uczennic i kto równocześnie te same dzieci zdoła (a bardzo to trudna sprawa) zaobserwować na pastwisku, nad wodą w swobodnej zabawie, w stajniach, stodołach i na strychach, ten dobrze zrozumie, że im bardziej w szkole wszystko było w „porządku" tem bardziej kierunek moralny samorzutnego życia na wolności jest nie w porządku.

Szkoła taka nie pomaga uczniom do samowychowywania się — żyje iluzją, że wychowuje, nie zdając sobie sprawy, że bakałarzy.

Skoro uzyskaliśmy warunki swobodnego ujawniania się organizacyj samowychowawczych uczniów, t. zn. skoro uczniowie bez obawy wyśmiania lub kary

na terenie szkoły mogą zaspokajać swoje dążności instynktowne (handel znaczkami, guzikami, gry w kamienie, palestrę ,piłkę, walki zapaśnicze i wiele innych form wyżycia się potrzeb instynktownych), wówczas zwracamy baczniejszą uwagę na uczniów, których statut w § 65 wymienia.

A więc odnośnie uczniów mniej zdolnych zbadamy stosunek klasy i poszczególnych grup do nich poza nauką szkolną.

Stosunek ten — jak wiemy — bywa b. rozmaity. Jeśli ogólny rozwój umysłowy ucznia mało zdolnego jest tak niski, że staje poniżej normy, jaką samorzutnie uznaje grupa rówieśników za normalną, wówczas w dziecku takiem zachodzą procesy samowychowawcze — jakże odmienne od reszty rówieśników.

Na skutek obojętności grupy rówieśników, niewciągania do zabawy, pozbawiania odpowiedzialnych w niej funkcji, rodzi się i pogłębia u tych dzieci poczucie mniejszej wartości, chęć odegrania się, co doprowadza u jednostek aktywniejszych do niezrozumiałego często dla nas złośliwego nastawienia do środowiska, czynów wynikających z głębokiego żalu, agresywności i okrucieństwa często wobec słabszych, młodszych.

Odepchnięte na skutek naturalnej selekcji, szuka dziecko zadośćuczynienia w innej dziedzinie, robi na przekór temu wszystkiemu, coby uznawało, gdyby z pełnemi prawami weszło do grupy rówieśników.

Jeśli już jest b. tępe, bierne — wpada w apatję, staje się popychadłem całej klasy a wzbierające powoli dążenia odegrania się — mogą wystąpić kiedyś w formie b. brutalnej i okrutnej.

Bo grupa naturalna rówieśników nie zna uczucia litości, nie rozumie słabości, nie liczy się z niedołęstwem. Czci siłę i prawo silniejszego, jednostki słabe zostają poza nawiasem jej życia, a tem samem jej wpływu.

Zdrowe dziecko nie rozumie, że drugie może być słabsze; humanitaryzm kultury jest mu obcy — nie daje nigdy „for".

Proces samowychowania więc, mieszczący w sobie element siły, uznający prawo silniejszego, a nie uznający, a raczej nie znający uczuć humanitarnych, b. często stoi, jako przeszkoda, na drodze realizowania kulturalnego wychowania zamierzonego.

Wychowanie zamierzone, intencjonalne, nie posiada wprawdzie tej naturalnej siły oddziaływania, co pełne atrakcyjności samowychowywanie się, przepojone jednak elementami kultury, przekazuje ideały i wartości ludzkiego ducha.

Zespolenie techniki (jeśli tak się wyrazić można) samowychowywania z etyką tendencyj wychowawczych, jakie pragniemy młodzieży zaszczepić, jest osiągnięciem właściwej metody pracy wychowawczej.

Zrozumiały to dobrze organizacje takie, jak harcerstwo, które technikę pracy wychowawczej oparło o samorzutne tendencje instynktowne młodzieży i dzieci (praca zuchowa), wlewając na miejsce często brutalnych treści, treść humanitarnego współżycia człowieka z człowiekiem.

Wracając do zagadnienia uczniów mniej zdolnych — po tem, co się powiedziało — zrozumiemy konieczność szczególniejszej nad niemi opieki ze strony

nauczyciela, ponieważ opieki tej ze strony współkolegów jest często całkowicie pozbawione.

Opieka zaś będzie polegała głównie na tem, że znając objawy samorzutnego życia naszej klasy na podstawie współżycia z nią, znajdziemy dla nich taką grupę uczniów, która będzie najbliżej stała umysłowości tych kilku uczniów mało zdolnych oraz której zainteresowania i zabawy będą mogły dać materjał rozwojowy dla tych uczniów.

Zajmiemy się więc bardziej taką grupą, zżyjemy się z nią bliżej i ona, ulegając naszym wpływom naturalnym, przyjmie pewne formy zabaw i prac, które będą odpowiadały uczniom mniej zdolnym. Tym sposobem możemy zorganizować samopomoc intelektualną, nie uszczuplając w niczem samorzutnych tendencyj grupy.

Po rozpatrzeniu samej istoty zagadnienia samowychowywania się w grupie, przejdziemy do technicznych momentów planu wychowawczego, odnoszącego się do omawianego punktu „c", § 62 statutu.

Wobec tego, co się o samowychowywaniu powiedziało, w planie pracy wychowawczej na pierwszem miejscu postawimy poznanie grup samorzutnie się tworzących w klasie, na drugiem, oddziaływanie pedagogiczne na te grupy.

Na poznanie, samorzutnie tworzących się grup w klasie, złożą się następujące momenty, które muszę sobie w planie nakreślić, aby je następnie w realizacji (w działaniu) wykorzystać.

1. Z jakiego punktu widzenia uczniowie się samorzutnie dobierają: jakie wartości bierze się pod uwagę przy doborze (sprawności fizyczne, war-

tości psychologiczne), i jakie cele przyświecają temu doborowi.

2. Jak duże pod względem liczebności są grupy w mojej klasie.

3. O ile grupy, tworzące się, są płynne a o ile exkluzywne (u dzieci młodszych bardziej płynne, dobór bardziej przypadkowy, u dzieci starszych z kl. V, VI i VII grupy bardziej się zwierają, dobór członków wynika z kwalifikacji ich cech, uznanych przez grupę za wartościowe; w grupach zupełnie swobodnego doboru dzieci ulicznych nazywa się to „sztama", „paka", „sitwa" i t. p.

4. Jaka współpraca i jakie antagonizmy istnieją między grupami. O ile poczucie solidarności grup wyraża się w solidarności szerszej grupy klasowej (nasza klasa a my — Staszek, Kazik, Janek) w odniesieniu do klas innych.

5. Zasięg grup; czy członkowie rekrutują się tylko z jednej klasy, czy też sięgają po wpływy w klasach innych.

6. Z jakich środowisk pochodzą uczniowie wzajem się dobierający; o ile wpływ środowiska ma wpływ na dobór.

7. Jak poszczególne grupy i pewne jednostki reagują na zabiegi wychowawcze szkoły (karność, stosunek do nauki).

8. Które grupy są najmocniejsze pod względem solidarności, które najwyżej stoją pod względem etycznym.

9. Na których grupach ze względu na ich poziom etyczny, solidarność, wartości, mogę się oprzeć w planie tworzenia organizacyj uczniowskich (harcerstwo, samorząd szkolny).

10. Którzy uczniowie są wyraźnie odsunięci od możności przynależenia do jednej z grup. Co jest powodem ich odsunięcia. Z jakich pochodzą środowisk. Czy są to jednostki, stojące znacznie wyżej pod wieloma względami od całości klasy, czy też odwrotnie.

W stosunku do jednych i drugich musimy przybrać postawę wnikliwego obserwatora; musimy wyszukać możliwości wpływu samowychowawczego na nich — musimy stworzyć im warunki współżycia czynnego w grupach, a jeśli to żadną miarą się nie udaje, musimy mieć świadomość — dlaczego się nie udaje, winniśmy znać dobrze strukturę psychiczną osobnika, która tak wybitnie „odstaje" od struktury innych osobników w klasie. Musimy „w dostępnym dla nas zakresie" zrobić wszystko, aby żadne dziecko wartościowego wpływu samowychowawczego nie zostało pozbawione, aby nie zostało przez innych odtrącone, aby miało poczucie przynależności nie do klasy — izby, lecz do klasy — grupy.

To poczucie przynależności jest istotną wartością wychowania obywatelskiego.

Należę do grupy społecznej, jestem jej przydatny i potrzebny — stwarzam wspólnie z nią wartości — oto wychowywanie się obywatelskie młodzieży.

W wychowaniu społecznem młodzieży winno dominować poczucie przynależności do klasy — ona bowiem jest podstawową komórką wychowawczą — organizacje uczniowskie nie mogą tej przynależności rozsadzać, nie mogą jej burzyć bez szkody dla młodzieży, a zwłaszcza tych jednostek o których mówiliśmy, jako o społecznie, czy intelektualnie mniej wyrobionych.

W § 66 statut wyraźnie zaznacza, że „podstawową formą życia zbiorowego w szkole jest klasa (komplet) jako grupa społeczna".

Wszystkie więc inne formy, wartościom przez klasę wytwarzanym i uznawanym, muszą być podporządkowane.

Jeśli wymienione powyżej dane o tworzących się samorzutnie grupach oraz dane o poszczególnych jednostkach będą nauczycielowi znane, jeśli planowo wyczerpie poznanie prawdziwego życia swojej klasy przez stworzenie warunków do uzewnętrznienia się tego życia, otrzyma bogaty obraz działających sił wychowawczych w swojej, powierzonej jego opiece gromadzie.

Planowe oddziaływania na jednostki mniej zdolne, trudniejsze do prowadzenia, będące w ciężkich warunkach życiowych oraz dotkniętych brakami fizycznemi, naszkicowane w dwu ostatnich punktach oraz poprzednio szerszej potraktowane przy omawianiu zagadnienia istoty samowychowywania, pozwoli nauczycielowi spokojnie myśleć o spełnieniu obowiązków w stosunku do swej klasy.

Rzeczą jest zrozumiałą, że jakkolwiek starałem się wniknąć w samą istotę zagadnienia, nie wyczerpałem go w tym szkicu; pozostaje jeszcze duże pole dla refleksyjnej pracy wychowawczej w rzeczywistej klasie i rzeczywistych warunkach.

Nakreślone punkty planu wychowawczego, odnoszące się do czynnika wymienionego w § 62 „c" pozostaną jedynie ogólną orjentacją, którą życie rozszerzy, pogłębi i ożywi.

Punkt c § 62 jest w świetle tego, co się o jego treści powiedziało, p i e r w s z y m c z y n n i k i e m, k t ó r y d a s i ę j u ż w s p o s ó b z o r g a n i z o w a n y z r e a l i z o w a ć, c o d o k t ó r e g o m o ż e m y j u ż p o w z i ą ć p e w i e n p l a n.

Poruszone tu zagadnienia są bodźcem do konstrukcji tego planu na platformie realnego życia, na płaszczyźnie potrzeb dziecka i środowiska. Punkty dla orjentacji powyżej wymienione nie są planem szkoły, jak książka o psychologji dziecka, nie jest psychologją dziecka.

ORGANIZOWANIE ŻYCIA ZBIOROWEGO.

Pozostałe dwa czynniki, wymienione w punkcie d) i e) § 62 statutu są tego rodzaju, że nie nastręczają wątpliwości w stosunku do poruszonego zagadnienia planowania programu pracy wychowawczej.

Organizowanie życia zbiorowego uczniów wiąże się b. ściśle z poprzednim punktem t. j. dopomagania uczniom do samowychowywania się.

Powiązanie to jest nietylko natury logicznej ale głównie psychologicznej, jest istotą wewnętrzną pracy wychowawczej nauczyciela i szkoły.

Znalezienie punktów stycznych, odszukanie subtelnych wiązadeł między samowychowywaniem się a organizowaniem życia zbiorowego uczniów przez szkołę, stanowi o poziomie wychowawczym szkoły, jest niemal ideałem do którego winno się dążyć, jeśli wychowanie ma być procesem głębokich przeżyć ucznia a nie szablonem, z konieczności spełnianych jego obowiązków społecznych w stosunku do klasy i szkoły.

Prawda wychowania leży na linji powiązań bardzo skomplikowanych tych dwu procesów — zakłamanie zaś na linji oficjalnego „robienia“ wychowania bez oglądania się na prawdę, tkwiącą w potrzebach psychiki dziecka i środowiska.

Prawda jest zawsze jedna — wniosek praktyczny więc łatwy do wyciągnięcia.

Organizowanie życia zbiorowego uczniów, jak się już wyżej powiedziało, znajdzie swe oparcie o klasę, jako grupę społeczną. „W obrębie klasy — wskazuje statut w § 66 — uczniowie powinni przyzwyczajać się do życia zbiorowego przedewszystkiem przez wytwarzanie przyjaznej atmosfery koleżeńskiego współżycia“.

„W stosunku do uczniów starszych życie zbiorowe może nadto znajdować swój wyraz w innych formach organizacyjnych, najlepiej odpowiadających potrzebom i zainteresowaniom uczniów oraz zamierzeniom wychowawczym szkoły“.

Podkreślenie grupy klasowej, jako zasadniczej komórki życia społecznego i organizacyjnego uczniów, jest równocześnie przekreśleniem zbyt daleko często idących ambicyj organizacyj szkolnych, które monopol wychowania pragną sobie przywłaszczyć.

Te ambicje, płynące częstokroć z czystego źródła, muszą jednakowoż ustąpić na rzecz postulatów statutu.

Organizacje szkolne, dlatego właśnie, że są szkolnemi, muszą służyć szkole i klasie, ich c e l e stają się w szerszem ujęciu wychowania szkolnego ś r o d k a m i, wiodącemi do wychowania obywatela, jakiego potrzebuje nowoczesne Państwo i przeobrażające się społeczeństwo.

Organizowanie więc życia społecznego młodzieży oprze się przedewszystkiem na klasie u uczniów młodszych, na klasie i organizacjach uczniowskich u uczniów starszych.

Zasady takiego postawienia sprawy nie trzeba tłumaczyć, wynika ona z potrzeb psychologicznych młodszych i starszych uczniów.

Plan pracy wychowawczej dla klas młodszych pokryje się niemal całkowicie z wychowawczo pomyślanym planem pracy dydaktycznej, przy istnieniu warunków atmosfery właściwej oraz swobody ujawniania się prawdziwego oblicza życia dzieci.

Tkwiące w programie naukowym elementy wychowawcze, są tak mocno z nauczaniem zespolone, że dobrze przemyślany plan pracy dydaktycznej stanie się równocześnie planem wychowawczym o ile do organizacji pracy ze zrozumieniem zastosujemy § 64 statutu oraz wskazania i uwagi przy programie nauki.

Wówczas nawyki z dziedziny higjeny zostaną zrealizowane na zajęciach praktycznych, nawyki karności na wszystkich lekcjach szkolnych, jeśli uwzględnimy „dostosowaną do danego poziomu organizację nauczania".

Samodzielność myślenia i działania wyzwoli się w pracach szkolnych, jeśli ich organizowanie oparte zostanie na tych wskazaniach statutu, o których mowa była w poprzednim rozdziale.

Organizacja wycieczek, zajęć praktycznych, metoda nauczania, polegająca na coraz to większej aktywności dziecka w stosunku do

wiedzy, którą ma przeżyć, realizują program wychowawczy niższych klas szkoły powszechnej.

Nie puste hasła wychowawcze w rodzaju — „miłujmy zwierzęta" — ale stworzenia realnych warunków, sytuacyj dla ich urzeczywistnienia staną się istotą przeżyć dziecka.

Pomoc dana zgłodniałemu psu bardziej, jako konkretny fakt przez dziecko przeżyty zapadnie w jego duszę, niż codzienne odczytywanie napisu „miłuj zwierzęta".

Nie przykazania a czyny wychowują człowieka.

Czynom o ujemnej wartości wychowawczej (bicie zwierząt, dręczenie młodszych i słabszych, kradzież) należy przeciwstawiać czyny o dodatniej wartości wychowawczej.

Czyny te należy wywołać, należy im stworzyć sytuację do ujawnienia. W przeciwnym razie wychowamy ludzi o pięknych hasłach lecz nie licujących zniemi czynach.

Wszystko, co się o organizowaniu pracy wychowawczej w klasach młodszych powiedziało, przemawia z kart programu dla tych klas; każdy niemal temat z języka polskiego jest bodźcem do stwarzania sytuacyj, w których się rodzi czyn.

Należy tylko te wskazania widzieć.

Jeślibyśmy chcieli ułożyć hierarchję czynników, oddziaływujących na dziecko, to musielibyśmy na pierwszem miejscu pozostawić czyn, fakt z własnej lub cudzej inicjatywy dokonywany, na drugiem dopiero słowo czytane lub słyszane.

Słowo może jedynie pogłębić przeżycia, które czynem zostało

utrwalone; samo słowo bez przeżyć zostanie pustym dźwiękiem.

W świetle tych uwag bardziej plastycznie występuje rola wycieczek programem przewidzianych, zajęć z zakresu kultury życia codziennego, zajęć w ogrodzie, śpiewu i zabaw. Tu winno się fakty przeżyć, w czytankach można je jedynie pogłębić uczuciowo. Nawyk dręczenia zwierząt domowych nie wypleni się tylko czytanką o grzecznym Jasiu, który zwierząt nie dręczył.

Do planu więc wychowawczego wejdą projekty wycieczek, na których klasa zrobi coś, co będzie miało charakter przeżycia.

Przewidzę więc wycieczkę w pole nietylko dla poczynienia potrzebnych obserwacyj, ale dla usunięcia z niego kamieni, przewidzę wycieczkę, na której dzieci pomogą komornicy w niesieniu olbrzymiego ciężaru trawy w rowach naskubanej.

Przewidzę poprawę drogi koło szkoły, przewidzę pomoc najuboższym w ich pracy i wiele innych konkretnych prac.

Potrzeby w zakresie podniesienia kultury wychowawczej środowiska i osobnika są olbrzymie — realny plan wychowawczy, który te potrzeby pragnie uwzględnić przejdzie do porządku nad szablonami drukowanych haseł i planów konstruowanych przy zielonym stoliku.

Potrzeb — niestety — mamy nadmiar i powodując się zdrowym rozumem, nie potrzebujemy ich sprowadzać.

Również i organizacje uczniowskie winny wypływać z potrzeb istotnych młodzieży i środowiska.

Nie znaczy to jednak, aby opierać się jedynie na samorzutnych potrzebach, są one bowiem często tak

nikłe, tak prymitywne, że nie mogłyby się stać podstawą tworzenia organizacyj, mających duże znaczenie wychowawcze.

Obowiązkiem szkoły jest, jak każdej placówki kulturalno-wychowawczej, potrzeby te stwarzać.

Techniki stwarzania warunków powstawania organizacyj szkolnych nie da się ująć w jakieś szczegółowe przepisy; jest ona uzależniona całkowicie od atmosfery w szkole panującej i od wyczucia pedagogicznego, pracujących w niej osób.

Ich zainteresowanie się szkołą, ich współżycie z grupami uczniów i klasą, wyzwoli technikę oraz środki, które umożliwią powstanie organizacyj uczniowskich.

Należy jedynie w tej pracy przestrzegać zasady naturalności powstawania organizacyj, a strzec się organizowania życia zbiorowego młodzieży na rozkaz, narzucania form organizacyjnych, nie odpowiadających psychice dziecka i potrzebom szkoły.

Wskazania, dotyczące organizowania gromad zuchowych oraz drużyn harcerskich, mogą tu być wzorem, jak należy zabierać się do pracy nad powoływaniem do życia innych organizacyj szkolnych. Literatura na ten temat zresztą jest bardzo bogata.

W planie pracy, mającym za zadanie zrealizować program wychowawczy, odnoszący się do życia zbiorowego młodzieży (§ 62-d), zaprojektujemy powstanie tych organizacyj, które mają warunki do utrzymania się i rozwoju.

Warunki te winny być poprzednio przygotowane i przemyślane.

Przewidzę więc w planie pracy wychowawczej ilość organizacyj uczniowskich oraz ilość uczestników poszczególnych organizacyj.

W związku z przemyśleniem tego planu, należy zdać sobie dobrze sprawę z terminów: „członek organizacji" a „uczestnik organizacji", wiemy bowiem dobrze z życia szkolnego oraz społecznego życia ludzi dorosłych, że w organizacjach istniejących, wiele jest należących członków a nieproporcjonalnie mało działających uczestników.

Podczas gdy w organizacjach społecznych ludzi dorosłych jest to niekiedy dopuszczalne, przy masowych organizacjach, mających za zadanie szeroką akcję na zewnątrz, to w organizacjach szkolnych, gdzie cały wysiłek skierowywa się na urabianie uczestników, na pracę wychowawczą w stosunku do nich samych, niedopuszczalne są organizacje, do których uczeń „należy" lecz w których pracą nie uczestniczy.

Uczestniczenie w organizacjach szkolnych winno być wyrazem istotnej, realnej pracy, przez uczestnika wykonywanej; jeśli jest on tylko biernym członkiem organizacji a cała działalność jego streszcza się do płacenia składek, lepiej jeśli jest poza organizacją, która tak sprawę stawiając, raczej demoralizuje niż wychowuje.

Istotną legitymacją członkowską ucznia jest jego praca, wszystkie inne legitymacje wartość posiadają o tyle, o ile są wyrazem aktualnej pracy w myśl idei organizacji, w której uczeń uczestniczy.

Jedynie tak pojęty postulat organizowania życia zbiorowego młodzieży może w realizacji przynieść pożyteczne wyniki; w razie przeciwnym przynosi pozór

zorganizowanego życia zbiorowego, zakłamanie prawdy ideałów wychowawczych, stwarza znakomite warunki do nauczania młodzieży kłamstwa.

Po tem, co się wyżej powiedziało, nie trzeba udowadniać, jak niebezpieczną wychowawczo jest rzeczą dopuszczenie do tego, aby ta sama młodzież należała do kilku organizacyj.

Regulowanie tej sprawy leży w zupełności w ręku kierownika szkoły oraz grona nauczycielskiego.

Oni, jako przedstawiciele interesów i kierunku wychowawczego w szkole panującego, mają prawo i obowiązek wnikania w treść oraz zakres pracy wszelkich organizacyj uczniowskich, zarówno szkolnych jak i międzyszkolnych, (wymienionych w § 66 pod literą a) i b).

„Kierownik — wyraźnie wskazuje statut w § 66 — łącznie z gronem nauczycielskiem wnikają w treść i działalność wszystkich organizacyj, wymienionych pod literą a), i opiekują się niemi, czuwając nad właściwem ustosunkowaniem się uczniów do pracy w organizacjach i nad tem, by udział w nich nie przeszkadzał w pracy szkolnej.

Kierownik nadto ma prawo i obowiązek wnikania bezpośrednio lub za pośrednictwem wyznaczonego przez siebie nauczyciela szkoły w pracę wszystkich organizacyj, wymienionych pod literą b).

W świetle tych wskazań statutu kompetencje prawne kierownika szkoły i grona nauczycielskiego są bardzo duże i proporcjonalnie do uprawnień duża odpowiedzialność.

Nie może istnieć na terenie szkoły — w myśl powyższych wskazań statutu — żadna organizacja, któ-

raby nie była podporządkowana intencjom wychowawczym szkoły, którąby nie uzyskała aprobaty kierownika oraz grona nauczycielskiego.

Wspólnie oni, jako Rada Pedagogiczna, mają obowiązek wyrazić swój pogląd na inicjatywę jednostek, mają prawo wyrażać opinję i stawiać wnioski odnośnie powstawania lub form pracy organizacyj uczniowskich.

Kompetencje Rady Pedagogicznej oraz kierownika szkoły znalazły swój wyraz prawny w dziale IV statutu.

Uprawnienia te oraz obowiązki w stosunku do zagadnienia organizacyj szkolnych są jeszcze jednym więcej argumentem, że praca wychowawcza w szkole wymaga przemyślenia i planowego rozłożenia czynności.

W pracy tej musimy się obracać w sferze działania zorganizowanego, zbyt bowiem bierzemy na się wielką odpowiedzialność, aby sobie pozwolić na nieświadomość tego, co się koło nas dzieje, na dorywcze, niezorganizowane działanie od wypadku do wypadku.

Prócz więc projektów, odnoszących się do ilości organizacyj szkolnych, przewidzi nasz plan wychowawczy moment wnikania w ich treść i działalność. Przewidzimy systematyczny lub bardziej dorywczy w nich udział, przewidzimy kontrolę wytworów organizacyj (księgi, protokóły) sprawdzimy, czy nie przeszkadzają one uczniom w pracy szkolnej w innych dziedzinach.

Obojętną jest rzeczą, czy wyraz zewnętrzny tego planu będzie mniej lub więcej pokratkowanym arkuszem papieru, czy też będzie to zeszyt, w którym wpiszemy przewidywane prace — ważne jest to, czy plan jest wyrazem przemyślenia, czy jest wyrazem tego, co się dzieje n a p r a w d ę w szkole i co się dziać będzie.

Nie może plan stać się przewidywaniem sum, które nigdy do kasy nie wpłyną, sum których źródeł nie znamy.

Programu więc i planu wychowawczego odnośnie organizacyj uczniowskich należy szukać w źródłach potrzeb dzieci r e a l n y c h — nie papierowych, w źródłach potrzeb ich rodziców; t r z e b a d o j ś ć d o d n a k u l t u r y ś r o d o w i s k a i o d j e g o w ł a ś c i w e g o p o z i o m u b u d o w a ć.

T r z e b a j a s n o s o b i e z d a ć s p r a w ę, c z e g o d z i e c i o m p o t r z e b a n i e w e d l e p r z e c z y t a n e j o n i c h k s i ą ż k i, a w e d l e p o z n a n e g o i c h ż y c i a.

Tyle o planie, dotyczącym organizowania życia zbiorowego uczniów.

Poruszone zagadnienie jakości pracy organizacyj szkolnych, zagadnienie zbyt obszerne, aby je tu można szczegółowo omówić (co zresztą nie jest intencją tego rozdziału) posiada bogatą literaturę i do niej ciekawych odsyłam.

Stwierdzam jedynie raz jeszcze fakt, że plan pracy w tej dziedzinie jest konieczny i posiada warunki, aby się stać realnym do wykonania.

WSPÓŁPRACA SZKOŁY Z DOMEM.

Następny czynnik w § 62 wymieniony a wybitnie wpływający na zamierzone rezultaty pracy wychowawczej w szkole to „utrzymanie stałej łączności z domem w pracy wychowawczej" (§ 62 punkt e).

Wpływu tego czynnika na całokształt pracy szkolnej nie trzeba udowadniać.

Kto zna szkołę, kto wgłębił się w jej zadania społeczne, kto rozumie jej rolę, jaką spełnić ma w społeczeństwie, ten widzi jasno, że bez dostatecznej współpracy szkoły z domem nie do pomyślenia jest osiągnięcie rezultatów wychowawczych w szkole, która nie chce trudnić się bakałarstwem, lecz pragnie być placówką pracy wychowawczej.

Budując wychowanie w szkole z pominięciem tego czynnika, budujemy, jak się już na innem miejscu powiedziało o piętro wyżej, nie dotykamy stopami fundamentów wychowania w środowisku rodzinnem, zamykamy oczy na wartości i wpływy ujemne tego środowiska.

W zrozumieniu i docenieniu tych postulatów wychowawczych, statut w § 67 tak interpretuje punkt „e" § 62-go: „Łączność szkoły i domu w akcji wychowawczej polega przedewszystkiem na zainteresowaniu i uświadamianiu rodziców o pracy i dążeniach szkoły, wzajemnem informowaniu się o pracy i warunkach życia ucznia oraz na czynnej współpracy rodziców ze szkołą.

Łączność ta, wyrażająca się w stałych oraz doraźnych formach winna przyczyniać się do bliskiego i ścisłego współdziałania szkoły i domu.

Kierownik i grono nauczycielskie winni nadto brać żywy udział w pracach z zakresu opieki społecznej nad swoimi uczniami, a tam, gdzie tego zachodzi potrzeba, budzić inicjatywę.

Kierownik łącznie z gronem nauczycielskiem mają obowiązek roztoczenia szczególnej opieki nad uczniami, przychodzącymi z dalszych okolic i przyjeżdżającymi, oraz nad warunkami życia tych uczniów, którzy mieszkają nie w domu, lecz na stancjach, w internatach i bursach".

Zdajemy sobie doskonale sprawę z faktu, że mówiąc o łączności szkoły i domu w akcji wychowawczej, musimy mieć na myśli współpracę szkoły z domem a nie odwrotnie.

W niewielu jedynie — niestety — środowiskach istnieje współpraca domu ze szkołą t. zn., że inicjatywę tej współpracy podjęli rodzice.

Dziś, w latach zrozumienia postulatu współpracy tych dwu czynników, narzekamy na ten jednostronny kierunek inicjatywy, gorszymy się częstokroć obojętnością rodziców na sprawy wychowywania ich własnych dzieci w szkole.

Istotnie, takie nastawienie rodziców nie sprzyja osiąganiu zamierzonych wyników wychowawczych, ale należy sobie zdać sprawę z tego, że szkoła dawna długo i usilnie pracowała nad tem, aby u rodziców nastawienie takie utrwalić.

Już w pierwszych dniach swego pobytu w szkole deklamowały dzieci o smarzeniu w smole za opowiadania o szkolnem życiu, dla rodziców zaś bramy szkoły były zamknięte „bo co się mają wtrącać nie do swoich rzeczy".

I wyniki są. Są one dowodem najoczywistszym, jak można nawet rodzicielskie instynkty wychować systematycznem działaniem.

W tej atmosferze wychowani rodzice — nie dziw — że inicjatywę współpracy zostawili szkole i kiedy ta zaczęła wołać o współpracę, kiedy bramy swe dla rodziców otworzyła, usłyszała karnie wypowiedziane „nie chcemy się wtrącać do nieswoich rzeczy — od tego jest szkoła".

A jeśli ta szkoła w początkach nawiązywania ściślejszego kontaktu z domem zapraszała najczęściej na to, aby rodzicom wyskarżyć się na ich pociechy, kie-

dy udowodniała względność pojęcia „pociechy" nie dziw, że rodzice niezbyt chętnie z otwartych bram korzystali.

Bo któż z nas lubi słuchać skarg na własne dzieci — a dopiero skarg publicznych.

W ostatnich latach jednak wiele w organizacji współpracy z domem szkoła zrobiła. Krzyżowa droga wywiadówek naszych matek zaczyna powoli — czasem może za powoli — przechodzić w legendę.

W zrozumieniu intencji statutu w dziedzinie współpracy szkoły z domem musimy sobie w naszej szkole zdać sprawę, jakie formy ta współpraca winna przyjąć.

W planie wychowawczym więc przewidzę te formy (oraz w przybliżeniu terminy), które staną się podstawą współpracy z domem na przestrzeni roku szkolnego.

Doświadczeń w tej dziedzinie współczesna szkoła ma już sporo; przepracowane formy okazały się wartościowe i dające pozytywne rezultaty.

Wypracowane formy współpracy z domem dałyby się podzielić na takie, które wypływają z inicjatywy szkoły oraz takie, którym początek dał czynnik domowy, rodzicielski.

Do pierwszych zaliczę:

1. Konferencje ogólne rodzicielskie, zwoływane z inicjatywy szkoły, na których kierownik szkoły głównie zainteresuje rodziców pracą dzieci oraz referuje potrzeby szkoły i dzieci.

Rodzice, biorący udział w takiej konferencji, nie występują wówczas, jako zorganizowany zespół, lecz jako luźne jednostki, zaproszone na zebranie.

Jeśli istnieją przy szkole zorganizowane Komitety Rodzicielskie, wówczas ta forma pracy ma nieco inny, bardziej zorganizowany charakter.

2. Konferencje rodziców danej klasy, na które z ramienia szkoły zaprasza opiekun.

Celem ich, poinformowanie rodziców o stanie naukowym i wychowawczym klasy — o planie pracy na przyszłość.

3. Imprezy urządzane przez szkołę, czy klasę dla rodziców lub dla rodziców i dzieci (dzień matki, św. Mikołaj, uroczystości państwowe, lub z innych okazyj).

4. Bywanie zaproszonych rodziców na lekcjach szkolnych.

5. Doraźne bywanie rodziców w szkole, na skutek zaproszenia lub wezwania kierownika szkoły i opiekuna klasy.

6. Odwiedzanie doraźne domów przez nauczycieli.

Formy współpracy wyżej wymienione, wypływające z inicjatywy szkoły, są formami o charakterze doraźnym (§ 67 statutu ust. 1) a przez to niezawsze się udają. Dobra wola rodziców, zainteresowanie się specjalne jakimś referatem, pora roku i dnia decydują tu częstokroć o frekwencji i aktywności.

Ile to razy zwoływane doraźnie zebranie rodzicielskie nie dochodzi do skutku zwłaszcza w wypadku, jeśli tematem zebrania poprzedniego były jedynie narzekania szkoły, wnoszone pretensje pod adresem rodziców lub niefortunne wyciąganie ręki po pomoc materjalną.

Mimo, że zebrania tego rodzaju noszą charakter zebrań doraźnych, jako forma pracy są przewidziane statutem, wymagają więc sumiennie przygotowanej organizacji i programu.

Zebrań takich, które pozostawiają u rodziców refleksje i wspomnienia, pod żadnym pozorem nie można organizować byle jak i bez szczegółowego przemyślenia programu.

Doraźność formy pracy nie uprawnia nas do doraźności, bylejakości jej wykonania.

Raz jeszcze podkreślić należy, że inicjatywa, wychodząca ze szkoły, musi być inicjatywą przemyślaną, zorganizowaną, musi być wzorem dla inicjatywy rodzicielskiej; nie może się więc rodzić w atmosferze doryweczości, tymczasowości („pan coś powie o tem, a pani o czemś innem").

Program każdej konferencji z rodzicami, winien być szczegółowo przedyskutowany na Radzie Pedagogicznej lub w zespole opiekunów klasowych (§ 30 statutu), aby wszelkie wskazania, informacje, referaty były wspólną własnością grona, wypracowaną w myśl kierunku wychowawczego szkoły.

Uwagi te odnoszą się do wszystkich form współpracy z domem rodzicielskim.

Szkoła, która w dziedzinie współpracy z domem posługuje się głównie formami prac o charakterze doraźnym, ma skłonność (wobec braku ściślejszego kontaktu z rodzicami) do pokazywania wyników pracy, co wypacza się w popisywanie się wynikami pracy.

Tymczasem szkoła, jeśli ma być życiem, jeśli ma wyrażać życie i wzrastanie młodzieży, nie może być popisem, bo życie nim nie jest.

Celem pracy wychowawczej nie może być efekt zewnętrzny, łatwo przemawiający do widza, lecz wewnętrzna treść przebudowy dusz i umysłów.

W teatrze interesuje nas jedynie efekt sceniczny prac zakulisowych, lecz szkoła — nie teatr; w niej interesuje nas właśnie to istotne życie, kryjące się za kulisami popisu.

Umiejącego zbierać doświadczenia, myślącego wychowawcę nie omamią efekty zewnętrzne, poza który-

mi kryje się może mnóstwo, jakże często niewychowawczych zabiegów.

Niechaj w szkole, która wychowuje człowieka — cel nie uświęca środków, nigdy bowiem wychowawczego celu nie osiągniemy niewychowawczemi środkami.

Aby ustrzec się przed niepedagogicznemi konsekwencjami, wynikającemi z jednostronności form pracy w dziedzinie poruszonej oraz w zrozumieniu wartości ściślejszej współpracy z rodzicami, szkoła polska rozbudowuje coraz intensywniej takie formy, których inicjatywa spoczywa w ręku rodziców.

Inicjatywa ta, w świetle tego, co się powiedziało wyżej o rodzicach i ich stosunku do szkoły, została pobudzona pracą szkoły; szkoła ją wywołała i jeszcze długo będzie musiała taką rolę spełniać. Całkowicie od tej roli usunąć się nigdy nie może.

Najczęściej praktykowanemi formami współpracy domu i szkoły, którym początek dał dom, rodzice, są:

1. Organizacje rodzicielskie przy szkole (koła rodzicielskie, komitety rodzicielskie).

2. Koła przyjaciół organizacyj uczniowskich (np. K. P. Drużyn harcerskich).

4. Organizacje społeczne, współpracujące ze szkołą.

5. Organizacje młodzieży pozaszkolnej, utrzymujący z nią stały kontakt (koła b. wychowanków) współpracujące z uczniami szkoły.

Wszystkie wymienione formy pracy zyskują sobie coraz bardziej prawo obywatelstwa w dziedzinie współpracy szkoły z domem.

Wyższość tych form nad doraźnemi formami, których inicjatywa płynie ze strony szkoły, polega na

tem, że są one żywym organizmem, wnikającym w szkołę, że rodzice stają się grupą silnie ze szkołą związaną, że biorą na się razem ze szkołą odpowiedzialność za to, co się w niej dzieje.

Jeśli takt, życzliwość i zrozumienie istoty współpracy ze strony szkoły rozgraniczy kompetencje szkoły a organizacyj rodzicielskich, wówczas na miejsce sporów i walki o zasadę i środki wychowawcze, zjawia się wspólne dochodzenie do tych zasad i środków, wspólne szukanie dobra.

Zło wówczas nie leży, jak dawniej, w szkole lub w domu, lecz w warunkach, które szkoła i dom muszą pokonać, muszą zmienić.

Wypowiedziana w tej atmosferze prawda ma jakżeż inne znaczenie.

Ta sama gorzka prawda, wypowiedziana przeciwnikowi i przyjacielowi, jakież odmienne miewa rezultaty.

W wypadku pierwszym staje się zarzewiem nowych walk i nieporozumień, w wypadku drugim, staje się bodźcem do usunięcia zła dla wspólnego dobra, leżącego poza osobistą ambicją stron.

Podobnie, jak w związku z punktem, dotyczącym organizowania życia zbiorowego uczniów, w dziedzinie współpracy szkoły z domem (§ 62 pkt. e) plan pracy wychowawczej jest łatwy do ujęcia, jeśli chodzi o jego stronę formalną, natomiast te same trudności pozostają, jeśli chodzi o stronę jego merytoryczną, wymagającą przemyślenia potrzeb, z których ma wypływać oraz właściwego umiaru i taktu w realizacji.

Inteligencja pracownika, umiejącego patrzeć w przejawy życia szkolnego i środowiskowego, ma tu najwięcej do powiedzenia.

Przewidzi on w planie dostępne dla niego formy współpracy z domem oraz rozmieści je w czasie z uwzględnieniem tych uwag i postulatów, które się wyżej wymieniało z okazji omawiania tego zagadnienia.

Reasumując całość rozpracowanego w rodziale niniejszym zagadnienia organizowania pracy wychowawczej na zasadach określonych statutem, stwierdzić należy, że zarówno program pracy wychowawczej, jak i rozplanowanie go dla celów realizacji, wypływa ze wskazań statutowych a szczególnie ze wskazań § 62.

Pewne czynniki wychowawcze w tym paragrafie wymienione, jako mieszczące w sobie głównie elementy o charakterze, nie dającym się ująć w racjonalne kategorje planowania, spełniają rolę warunków przy istnieniu których zachodzą procesy wychowawcze (§ 62 punkt a).

Punkt b § 62-go znajduje planowe rozpracowanie w organizacji pracy dydaktycznej.

Właściwe, dające się realnie uchwycić czynniki wychowania, o których mówi punkt c, d, e, znalazły szersze omówienie w niniejszym artykule, jako te czynniki, którym możemy, po przystosowaniu do realnych warunków, nadać realną postać planu wychowawczego szkoły.

Nie należy zapominać, że wszelkie wskazania i interpretacje wartość swą wykazują wówczas, jeśli realizuje je czujący, żyjący pracą, twórczy człowiek.

1591/

06/72
08/77
Skontrum 20.. 08/12

PEDAGOGICZNA BIBLIOTEKA
RP 1591